



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

***A PERFORMANCE ART* COMO PROPEDÊUTICA DA EXPERIÊNCIA:
CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS SOBRE, COM E POR MEIO DO
CORPO**

JESSICA VITORINO DA SILVA TERRA NOVA

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2016



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

***A PERFORMANCE ART COMO PROPEDÊUTICA DA EXPERIÊNCIA:
CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS SOBRE, COM E POR MEIO DO
CORPO***

JESSICA VITORINO DA SILVA TERRA NOVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Fabio Zoboli.

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2016



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO**

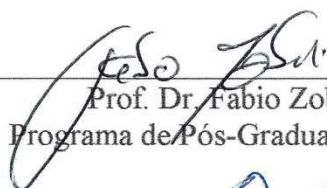


JESSICA VITORINO DA SILVA TERRA NOVA

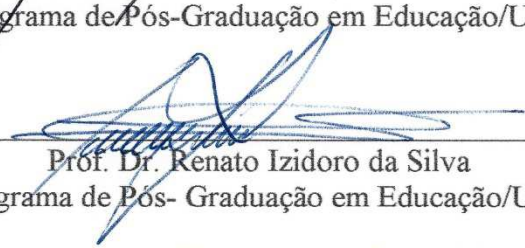
**“A PERFORMANCE ART COMO PROPEDÊUTICA DA
EXPERIÊNCIA: CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
SOBRE, COM E POR MEIO DO CORPO.”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.


Aprovada em: 12. 02. 2016



Prof. Dr. Fabio Zoboli (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS



Prof. Dr. Renato Izidoro da Silva
Programa de Pós- Graduação em Educação/UFS



Prof.ª Dr.ª Tatiana Passos Zylberbeg
Universidade Federal do Ceará

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2016**

*Dedico a todos que se fizeram corpo e atravessaram meu
caminho no decurso destas profícuas passagens.*

AGRADECIMENTOS

*“Tudo passa e tudo fica
porém o nosso é passar,
passar fazendo caminhos
caminhos sobre o mar
Nunca persegui a glória
nem deixar na memória
dos homens minha canção
eu amo os mundos sutis
leves e gentis,
como bolhas de sabão
[...]*

*Faz algum tempo neste lugar
onde hoje os bosques se vestem de espinhos
se ouviu a voz de um poeta gritar
“Caminhante não há caminho,
se faz caminho ao andar”...*

*Cantares
Antônio Machado*

Refazendo caminhos, caminhos para andar, refaço as pegadas do passo a per-formar. À vozes dançantes de corpus brilhantes, agradeço a pulsada de luz por instantes. A Deus pela minha existência, graça, força e proteção. Aos meus pais, Paulo Santos Terra Nova e Ruth Vitorino da Silva Terra Nova responsáveis pela pessoa na qual tenho me tornado, pelo incentivo, apoio, paciência, carinho, cuidado, amor, e acima de tudo, pela confiança concedida. Agradeço ao meu amado irmão e amigo Jessé Vitorino da Silva Terra Nova, minha eterna inspiração. Aos meus amigos(as), e grandes companheiros de busca. Aos responsáveis por essa conquista, meus mestres e professores. Agradeço pela confiança, amizade e parcerias acadêmicas ao meu orientador Prof. Dr. Fábio Zoboli e ao Prof. Dr. Renato Izidoro. À Prof. Dra. Tatiana Passos Zylberbeg pela inspiração, carinho e pelo tempo dedicado a leitura e considerações apontadas. Aos artistas, poetas, palhaços, equilibristas, acrobatas, malabaristas, dançarinos(as), atores, cantadores agradeço pela compreensão, pelas ínfimas oportunidades e parceiras concedidas durante este trajeto.

“O mundo que eu distinguia de mim enquanto soma de coisas ou de processos ligados por relações de causalidade, eu o redescubro “em mim”, enquanto horizonte permanente e como uma dimensão em relação à qual eu não deixo de me situar”.

Merleau-Ponty

RESUMO

Com o objetivo de apontar a “Performance Art” como propedêutica da experiência no contexto da disciplina “Filosofia, Educação e Corpo”, componente curricular obrigatório do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Sergipe e suas contribuições na construção de sentidos e significações sobre, com e por intermédio do corpo, em suas múltiplas vivências, o presente trabalho pretende apontar possibilidades pedagógicas da “propedêutica” – no sentido de um conceito que diz da preparação estrutural dos rumos da experiência – na perspectiva da *Performance Art*. A proposição desta manifestação como possibilidade metodológica é apresentada como uma manifestação que possibilita, por meio da vivência, resgatar alguns sentidos tanto para a Educação, de modo geral, quanto para a Educação Física. O modo estruturalista do pensamento sob esta perspectiva é subjugada a partir da proposição de que a propedêutica – suspensa aqui a partir da *Performance Art* – pode ser interpretada como uma forma possível de estruturar e determinar a experiência do sujeito frente a um objeto a ser conhecido no âmbito das práticas pedagógicas na escola. O trabalho evidencia uma pesquisa, de natureza “etnográfica” de cunho “participante”, a qual foi desenvolvida juntamente com os estudantes matriculados na disciplina “Filosofia, Educação e Corpo” do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Sergipe. A estrutura propedêutica propiciou a concretude da experiência cuja intenção foi pautada na perspectiva de imbuir a mudança de um comportamento entre (futuros) profissionais, a transformação e instrumentalização dos alunos para a proposição de novas práticas de significação do conteúdo da área de modo a tornar possível a percepção do corpo em sua complexidade, enquanto um campo simbólico frente a uma cultura a fim de transcender a visão dualista e cartesiana pela qual tem influenciado este campo de saber.

Palavras-chave: Corpo. Educação. Propedêutica. Experiência. *Performance Art*.

ABSTRACT

In order to point out the "Performance Art" as propaedeutics of experience in the context of the discipline "Philosophy, Education and Body," mandatory curricular component of the Licentiate's Degree in Physical Education from the Federal University of Sergipe (Universidade Federal de Sergipe) and their contributions to the construction of meanings and significances, with and through the body, in its multiple experiences, this paper intends to point out pedagogical possibilities of "propaedeutics" – meaning structural preparation of the ways of experience - from the perspective of Performance Art. The proposition of this manifestation as methodological possibility is presented as a demonstration that enables, through experience, to rescue some senses both for education in general, and for physical education. The structuralist mode of thought from this perspective is subdued from the proposition that the propaedeutics - suspended here from Performance Art - can be interpreted as a possible way to structure and determine the experience of the subject in front of an object to be known under the pedagogical practices at school. The work shows a research of nature "ethnographic" imprint "participant", which was developed together with students enrolled in the course "Philosophy, Education and Body" of the Licentiate's Degree in Physical Education from the Federal University of Sergipe. The propaedeutics structure provided the concreteness of experience whose intention was based on the prospect of imbuing a change in a behavior among (future) professionals, transformation and instrumentation of the students to propose new meaning practices of the content area to make possible the perception of the body in its complexity, as a symbolic front field to a culture in order to transcend the dualistic and Cartesian view which has influenced this field of knowledge.

Keywords: Body. Education. Propaedeutics. Experience. Performance Art.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 APRESENTANDO, PROBLEMATIZANDO E JUSTIFICANDO	11
1.2 OBJETIVOS	20
1.2.1 Objetivo Geral	20
1.2.2 Objetivos Específicos	20
1.3 ESTADO DA ARTE	20
1.4 METODOLOGIA	24
1.4.1 Abordagem e tipo de pesquisa	24
1.4.2 O campo e os integrantes da pesquisa	29
1.4.3 Narrando o processo da pesquisa	31
1.4.4 Instrumentos de coleta de dados	39
2 PERFORMANCE ART: UMA PROPEDÊUTICA ESTRUTURANTE DA EXPERIÊNCIA	42
2.1 A ARTE VIVA DA PERFORMANCE	42
2.2 UMA PROPEDÊUTICA EM PERFORM(AÇÃO)	49
2.3 RELAÇÕES E CONSTITUIÇÕES APRIORÍSTICAS: ORGANIZAÇÃO E SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA	63
3 SOBRE CORPO	71
3.1 CORPO COMO ÂNCORA DE SENTIDOS E PRODUTOR DE SIGNIFICAÇÕES	72
3.2 CORPO COMO ELEMENTO SIGNIFICANTE DA <i>PERFORMANCE ART</i>	83
4 ANÁLISE DOS DADOS	89
4.1 <i>PERFORMANCE ART</i> COMO PROPEDÊUTICA	90
4.2 CORPO, EXPERIÊNCIA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS	111
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICES	132
ANEXOS	135

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Processo da disciplina	31
Figura 2: Performances: “Padrão de Beleza”	34
Figura 3: Performances: “Biotecnologia”	35
Figura 4: Performance “Espelhos”	103
Figura 5: Preparação para a “I Mostra...”	104
Figura 6: Performances na “I Mostra...”	105
Figura 7: Performance “O quanto a tecnologia me liberta”	106
Figura 8: Performance “O quanto a tecnologia me prende”	109
Figura 9: Performance “Corpo metrificado”	116
Figura 10: Performance “Estigmas sociais acorrentando corpos”	117
Figura 11: Performance “Preconceito de Gênero: saia desse jogo”	120

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTANDO, PROBLEMATIZANDO E JUSTIFICANDO

“A nós, filósofos, não nos é dado distinguir entre corpo e alma, como faz o povo, e menos ainda diferenciar alma de espírito. Não somos batráquios pensantes, não somos aparelhos de objetivas e registrar, de entranhas congeladas – temos de continuamente parir nossos pensamentos em meio a nossa dor, dando-lhes maternalmente todo o sangue, coração, fogo, prazer, paixão, tormento, consciência, destino e fatalidade que há em nós. Viver – isto significa, para nós, transformar continuamente em luz e flama tudo o que somos, e também tudo o que nos atinge; não podemos agir de outro modo”.

Friedrich Nietzsche

É de saber que, a Educação e a Educação Física estiveram historicamente presas a uma significação epistemológica de ser humano – e consequentemente de corpo – própria da concepção de homem cartesiana a qual absorve a força da racionalidade científica, da objetivação e da homogeneização para a base das culminâncias filosóficas. Partindo das considerações de Zoboli (2012), pode-se afirmar que para Descartes, francês que revolucionou o pensamento e influenciou radicalmente a compreensão que o homem faz de si mesmo, o ser humano é cindido em duas partes - um corpo (*res extensa*) e uma alma (*res cogitans*) - estabelecendo a subjetividade ou interioridade da coisa pensante (o sujeito) por oposição radical a exterioridade do corpo (o objeto).

Durante muito tempo as instituições de ensino pautaram suas práticas de transmissão de conhecimento ainda cientes e crentes de que o aspecto reduto à cognição é mais eficaz. Cometidos a esta propedêutica cartesiana – a qual preparou as experiências, os modos de se ver o mundo moderno -, subestimam as demais capacidades simbólicas naturalmente humanas e ainda as extinguem demasiadamente do processo educativo. De acordo com Zoboli (2012, p.150) “a mente se caracterizou historicamente como sendo a dimensão humana responsável pela aprendizagem escolar”. Os atos pedagógicos em sua historicidade têm se travestidos dos usos da razão que faz por desconsiderar os demais aspectos que perpassa a complexidade humana, passando por despercebido a ideia de que o corpo e o movimento possa servir como mediador da aprendizagem.

A educação, por exemplo, reduzida ao processamento simplista de transmissão de conhecimentos tem sido disposta, como afirma Zoboli (2012) entre uma valoração superior da

‘inteligência mental’ que fragiliza e desfavorece uma cultura fundada no ‘corpóreo’. Ou seja, as experiências corporais na educação sempre foram concebidas em detrimento às faculdades mentais. Cindidos pela lógica cartesiana, o corpo e a mente parecem travar disputas acirradas no ambiente escolar e a negação do primeiro faz por multiplicar, na sala de aula, a valorização do mentalismo. A imobilidade e o silenciamento acometidos ao corpo, entre os princípios de disciplina é concomitante a percepção de um corpo estático ou de um corpo que não pode expressar-se livremente, mas por indicadores sociais ou manuais pedagógicos, agenciamentos, pelos quais operados pelo princípio civilizador impõe a necessidade de controle do corpo.

Apesar da constante busca pela superação histórica de práticas arroladas ao tecnicismo e a sobreposição do mentalismo frente ao corpóreo, a ênfase ainda têm sobrecaído a uma visão de corpo atrelado demasiadamente aos seus aspectos biológicos, a uma visão de corpo hostil, massificado, um corpo visto fora de suas (inter)relações, principalmente ao apontarmos para a especificidade do campo da Educação Física. Esta disciplina, influenciada por ciências baseadas, fundamentalmente, no modelo anatômico e fisiológico, ressalta a concepção de “corpo objeto”, pela valorização da fragmentação e isolamento de suas partes.

Por intermédio de Silva (2001) é possível perceber que, por muito tempo a Educação Física absorveu o modelo de “corpo-máquina” oriundo da cultura da dissecação, subsidiou a possibilidade de objetivar com veemência o controle do corpo humano no aumento de suas performances. Sob o ponto de vista mecanicista, o corpo humano, na condição de objeto dominável e manipulável, foi tratado e compreendido a partir de normas e critérios que o reduzia ao puro funcionamento biológico e por outras ao domínio da razão, sem considerar a existência da intencionalidade dos sujeitos.

Assim, a Educação Física, na produção e na divulgação de conhecimentos sobre o corpo através de uma série de manifestações e práticas tais como a dança, o esporte, os jogos, as quais se utilizam do movimento humano, visa produzir uma rede intensa de significações e sentidos para este campo de conhecimento - denominado por muitos pesquisadores como cultura de movimento. Embora haja vista uma ampliação nos estudos do corpo, o significado a este atribuído ainda encontra-se fortemente ligado ao adestramento físico, a um corpo desprovido de sentidos, treinado para propagar técnicas e dogmas tal qual do corpo-máquina, visto acima, advindo do conhecimento científico (MEDEIROS, 2009).

A racionalidade instrumental, a técnica, o modo de se conceber a ciência e suas características influenciaram totalmente no modo de constituir e construir a nossa civilização, nossa cultura, portanto, a concepção atual de produção (e recepção) de saberes e nos modos de atribuir ao corpo, ou as experiências corporais, um papel secundário. O comportamento

científico tomado de forma sobressaltada tem desconsiderado ou não legitimado o conhecimento que advém de outras esferas (principalmente as de ordem corporal, das sensações). Criou-se a pretensa ideia de que um conhecimento só pode ser tido como “verdadeiro” ou “legítimo” se antes houver sido provado cientificamente sob todas as leis que a estabelece racionalmente.

[...] o advento e a ascensão da tecnociência como paradigma de fundo para a sociedade ocidental moderna acabou trazendo consigo uma hipertrofia e um consequente domínio, quase unilateral, da técnica moderna e da racionalidade instrumental sobre as outras dimensões e possíveis racionalidades da subjetividade dos seres humanos.

No momento em que a ciência moderna ganhou corpo e legitimidade perante a sociedade que então se estruturava, passou a apresentar-se como uma nova mediadora da verdade na relação entre o ser humano e o mundo, com seus próprios critérios de validade. O fato ‘científico’ tornou-se sinônimo imperativo da ‘veracidade’, e a ciência passou a reestruturar a cosmogonia da civilização moderna e a edificar novos mitos, justamente em cima de alguns ainda recentes escombros (PERETTA, 2012, pp.455-6).

Sob tais prerrogativas encontram-se as crises e, juntamente a estas, as formas de reivindicação, de críticas e reflexões. Há a constante necessidade de buscar, criar e propor outras formas de ser e de atribuir sentidos à materialidade do corpo em que a relação com o mundo, a cultura, a história social, dentre outras possibilidades, sejam interpostas como resposta às novas situações. Acolher as experiências corporais no sentido da aprendizagem é caminho necessário para a proposição de novas formas e propostas legítimas onde a atenção e a atuação do corpo - que não é coisa nem ideia, mas movimento, expressão criativa e sensibilidade (NÓBREGA, 2000) - devem ser oportunos em sala de aula. Neste sentido, deve-se imperativamente “insistir no acultramento em que o corpo possa ser mediador da aprendizagem, em que ele seja ferramenta vivencial da apropriação do conhecimento” (ZOBOLI, 2012, p. 150).

Sendo assim, em busca de novas convivências com o corpo a filosofia, a ciência e, inclusive, a arte em meio as suas técnicas e seus discursos têm assumido e defendido uma relação mais próxima e mais direta com a vida levando o ser humano a pensar sobre a sua própria condição humana. O corpo, frente a este novo contexto é colocado em evidência e torna-se tema de dilemas tanto da arte, da filosofia, da ciência quanto da cultura, de modo geral.

Na arte, o corpo deixa de ser mero conteúdo ou representação e passa a ser problematizado e interrogado como corpo vivo, vulnerável, um corpo que está no mundo (SANTAELLA, 2004). Dentre os movimentos artísticos que ora recusam os limites impostos

à arte e a vida cotidiana de outrora, destacamos a *Performance Art*, um movimento vívido oriundo e concomitante ao da *Body Art* e ao do *Happening* para tecer e exemplificar tais prerrogativas. Movimentos de contestação, reflexão e questionamento aos valores sociais presentes cotidianamente, principalmente àqueles ligados à homogeneização, a padronização do corpo e da estética de modo geral, aos limites corporais, a sexualidade, a dor, a vida, à relação com os espaços, objetos e espectadores, enfim, à outras maneiras e modos de representação do corpo e da arte - divergentes aos padrões tradicionais estabelecidos, até o momento.

Artistas contemporâneos, interligados ao seu contexto, puseram-se a buscar novos sentidos e significados aos usos do corpo, seus limites e fronteiras. Orlan, artista francesa e professora de belas artes de Dijon, na França, desde 1990, além de realizar performances por meio de cirurgias, afirma que o corpo é construído conforme um sistema de ideias dominantes as quais se propagam e instituem a forma pela qual devemos nos relacionar com o nosso corpo e com outros corpos. Ao pautar tais questionamentos, a artista tenta se afastar dessas ideologias por não querer ser transformada em um estereótipo.

Assim como Orlan, muitos outros artistas contemporâneos por intermédio de suas performances realizam-nas, de modo crítico, sob o argumento que vai de encontro a questão do corpo obsoleto, assim tratado na perspectiva das artes tradicionais. Tais artistas “fogem das normas impostas ao corpo humano e buscam conhecimentos diferenciados, voltados ao autoconhecimento, à subjetividade humana, indo além do pensamento objetivo que simplifica nossa existência” (MEDEIROS, 2009, p. 115).

O campo de significações que se revela através da *Performance Art*, principalmente aos que se referem ao conhecimento do corpo humano possibilita resgatar alguns sentidos tanto para a Educação, de modo geral, quanto para a Educação Física com a finalidade de ampliar e superar as perspectivas que ainda se encontram pautadas de forma dominante. Assim, o presente trabalho evidencia uma pesquisa, de natureza “etnográfica” de cunho “participante”, sob a proposta de uma proposição propedêutica sob o viés da experiência estruturada - pautada na manifestação da contemporaneidade denominada *Performance Art* – juntamente com estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Sergipe (UFS), matriculados na disciplina “Filosofia, Educação e Corpo”.

Acredita-se que a disciplina acima citada tornou-se um espaço interessante para inserir as proposições, pautadas na propedêutica da *Performance Art*, pertinentes a essa pesquisa pelos seguintes motivos: permeada pelo fator educacional e formativo, essa disciplina voltada para os estudantes de Educação Física (Licenciatura) tem em seu ementário as seguintes

predisposições: 1) Introdução à reflexão sociológica e filosófica do corpo; 2) Políticas e pedagogias do corpo; e 3) O corpo como objeto de estudo dos mecanismos políticos que visam a subjetivação e a objetivação da educação dos corpos. Sob tais pejorativas, neste campo disciplinar acadêmico, a educação foi encarada como um dos mecanismos políticos das culturas no sentido destas conhecerem o corpo em suas possibilidades materiais e simbólicas de exercer e de suportar atos governantes orientados à produção de comportamentos corporais em suas sociedades mediadas por leis, regras, valores, conceitos e saberes localizáveis histórica e geograficamente – tempo e espaço (Anexo 3, p. 142).

Durante o processo da proposição das performances a estrutura programática para a disciplina foi adaptada pelo professor Fabio Zoboli¹ desta, sem deixar de seguir a ementa proposta pelo curso, sob uma perspectiva onde o corpo pudesse ser estudado sob o viés das Ciências Humanas. Assim, os conteúdos foram distribuídos e pensados a partir de quatro blocos temáticos sob o qual o corpo é politicamente atravessado na contemporaneidade. São eles:

1) Corpo e padrão de beleza: Discute-se os conceitos como o de estética (feio/belo; gordo/magro, alto/baixo) e a sua correlação com o aparecimento das síndromes ou transtornos alimentares e psicológicos como: Bulimia, Anorexia, Vigorexia etc. Discute-se ainda a relação do tema sob a tríade “cultura, ciência e mercado” e as concepções de subjetivação e a objetivação e, a influência da mídia neste processo.

2) Corpo e máquina/biotecnologia: Discute-se o conceito de biotecnologia e seu declínio para uma concepção de corpo-máquina ou corpo híbrido. Retoma algumas discussões acerca do padrão de beleza frente a biotecnologia e a sua influência no quesito do “tornar-se” conforme as exigências sociais, e, mais uma vez a tríade “cultura, ciência e mercado” e da influência midiática na manutenção deste ciclo “vicioso”.

3) Corpo e gênero: Discute-se o conceito de gênero sob um viés sociológico, ou seja, gênero (feminino/masculino) como papéis instituídos pela sociedade em contraposição a noção de sexualidade (macho/fêmea), condição atribuída pela natureza biológica do ser. Desmistifica-se os papéis sociais outorgados sob cada gênero, as transformações sociais concernentes aos modos de conceber e julgar essa questão, a sobreposição do masculino frente ao feminino, a luta pela conquista dos direitos feministas, a representação da mulher no esporte, os preconceitos concernentes e essa nova redistribuição e ocupação da mulher no espaço social etc.

¹ Prof. Dr. Fabio Zoboli leciona a disciplina “Filosofia, Educação e Corpo” na Universidade Federal de Sergipe desde o segundo semestre de 2010, ano em que chegou a instituição.

4) Corpo e estigma: Discute-se acerca dos Binômios como: masculino/feminino; branco/negro; normal/deficiente; homossexual/heterossexual, magro/gordo, etc. dentre os quais uma das figuras é sempre estigmatizada ou colocada em patamares inferiores frente a características subjetivadas acerca da condição ou disposição corporal humana, o preconceito advindo de tais termos, a coerção social e as relações de poder (poder simbólico – violência simbólica) etc.

Sob tal organização e pressuposto, em suma, metodológico, almeja-se preponderar, no trato com as questões em debate, o nível e a qualidade da apreensão de conhecimentos sobre o corpo² (foco da disciplina) “sendo” o próprio corpo, na vivência, entre as relações e (inter)subjetividades indispensáveis à experiência, ao ato de conhecer. É pejorativa a afirmação de Bártolo (2007, p. 119): “Só conhecemos aquilo que vivemos”, o conhecimento se efetiva tal qual completa Peretta (2012, p. 455): “[...] na medida em que pensa e reflete sobre o corpo, em um certo sentido, esse sujeito passa a ressignificar as formas de senti-lo e percebê-lo, uma vez que ele é (na profundidade e materialidade de sua percepção) este mesmo corpo sobre o qual fala”.

Compreende-se que a vivência do saber, a experiência a qual se propõe está diretamente ligada aos processos de significação intrinsecamente associados a produção de sentidos. Acredita-se que o sentido é antes construído no e por intermédio do corpo na condição mais elementar e imediata da experiência, sob o nível das sensações. A significação aqui não pode ser compreendida simplesmente como um ato de pensamento – restrito a mente e ao cérebro -, ao *cogito* de Descartes, mas como “a experiência do corpo ao nos fazer reconhecer uma imposição do sentido que não é aderente a certos conteúdos. Meu corpo é esse núcleo significativo que se comporta como uma função geral” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 203).

Em Filosofia a experiência é o processo dado desde o contato sensorial imediato daquilo que se apresenta ao contato com uma fonte cognitiva de informações denominada de faculdades mentais (percepção, memória, imaginação, introspecção). Para alguns filósofos como Descartes, por exemplo, aquilo que é conferido entre qualquer uma dessas faculdades denomina-se experiência, embora ele não utilize essa palavra, mas a palavra pensamento.

A partir de Salatier (2006) é possível afirmar que para Kant, filósofo alemão, a experiência envolve duas categorias os quais ele denomina de faculdades do conhecimento ou

²De acordo com o filósofo Merleau-Ponty na “Fenomenologia da Percepção” o corpo é visto como nosso modo próprio de ser-no-mundo, levando-nos a repensar a subjetividade em sua corporeidade, na medida em que é se sustenta a ideia de que não *tenho* um corpo, o corpo não é a morada do sujeito, não é algo de que posso me despir, me desvencilhar, mas *sou meu corpo* (REIS, 2011, p. 38).

faculdades de determinação do objeto a ser conhecido: 1) “Sensibilidade” - contato direto que ele denomina de intuições que implica necessariamente a noção de tempo e espaço – noção sensível dada a priori; e 2) “Entendimento” - distribuição/enquadramento, como “uma tábua de classificação”, do que foi captado pela sensibilidade da razão dando atribuições de qualidade ao objeto. Essas duas faculdades são condições necessárias para que ocorra a experiência, trata-se do processo que confere sentido a um objeto tornando-o cognoscível.

De acordo com Salatiel (2006), em Peirce, a experiência pode ser dividida em três níveis: 1) Sensação – Relação elementar e imediata do corpo com o mundo ou objeto; 2) Percepção – Provoca um raciocínio gerado a partir da sensação primeira que em contato com a mente ligou-se a um signo já presente nesta; e 3) Compreensão – Estabelece novas relações com a realidade criando um novo signo. Assim, explicita o filósofo que, a experiência corporal humana tende a gerar na mente um resultado cognitivo ou raciocínio a partir de uma porção de signos.

A partir das preposições sintéticas acerca dos filósofos Kant e Peirce, partindo de Salatiel (2006), é necessário frisar que o conceito de experiência está intrinsecamente relacionado ao ato de conhecer ou da constituição do pensamento que, embora ligada a concretude do “mental” implica a coparticipação do “corporal”, essencial na constituição da experiência. A preocupação filosófica e as inúmeras possibilidades de desvendar os processos pelos quais o indivíduo conhece/pensa foi parte da trajetória deste campo acadêmico assim como o estudo de problemas fundamentais ligado à existência, à verdade, aos valores morais e estéticos, à mente e a linguagem. Portanto, não é à toa que encontramos nesse percurso os inúmeros filósofos que se detiveram a desmembrar em suas teorias desta problemática que envolve a experiência de pensamento e seus métodos. Entretanto, Kant na defesa das funções lógicas do pensamento, onde a experiência é determinada pelas categorias, conceitos a priori (a priori: que antecede a experiência) pelos quais é possível reduzir um múltiplo de sensações desordenadas da experiência a uma unidade inteligível, permitindo assim o conhecimento e Peirce que sob maior influência kantiana, na cosmologia evolucionária, com base na semiótica, descentraliza a estrutura lógica do conhecimento, são suficientes e oferecem-nos subsídios argumentativos a cerca de uma “experiência estruturada” a qual se propõe basear a assertiva no contexto desta pesquisa. Assim, conforme Salatiel (2006), tanto em Kant quanto em Peirce existe um fundamento da metafísica na lógica, a priori, um predicado, daí encontra-se a aproximação entre as duas perspectivas.

Ora, a experiência estruturada é aqui entendida enquanto possuidora, como o próprio termo já diz, de uma estrutura preconcebida pelo sujeito racional e, portanto, forjada por uma

intencionalidade. Assim como afirma a filosofia transcendental de Kant é o sujeito que dita as regras pelas quais os objetos podem ser conhecidos tendo como base as suas capacidades centrada nas faculdades mentais. Em outras palavras, a experiência sobre este ponto de vista é pautada sobre a noção dessa estrutura racional/intencional necessária para que haja conhecimento. Bártolo (2007) aponta que, para Deleuze a estrutura é uma máquina semiótica, isto é, uma máquina de produção de sentido. Esse processo, chamamos de significação, processo que busca dar sentido as coisas, classifica e organiza signos (aspectos sensíveis) que se apresentam de forma bruta ao contexto em que vivemos, à nossa cultura.

Dentre os mais diversos parâmetros sociais, os signos - visto aqui como predicativos captados junto a noção de tempo e espaço (contexto) - são estruturados de várias maneiras. Sistemas e operadores classificam, organizam os signos e conferem sentidos a estes tornando possível a experiência. Um conteúdo disciplinar, por exemplo, pode ser lido, experimentado, entendido de diversas formas e isto depende dos modos pelos quais os signos encontram-se estabelecidos a partir das categorias da experiência. Os signos são produzidos na mente de modo a participar da composição de seu raciocínios e constantemente formados de forma progressiva.

A estrutura que é nos dada dentre as formas distintas de organizar experiências, é aqui formatada, conferida e entendida por meio da noção filosófica de “propedêutica”. Esta, em nossa concepção, é o conceito ligado a preparação, ou seja, estruturação e instituição das formas pelas quais serão tomados os rumos da experiência, seja esta no sentido amplo da atribuição e apreensão dos conhecimentos a partir do teor metodológico proposto seja esta em relação específica aos modelos “estéticos” já pré-determinados pela estrutura da *Performance Art* e a vivência dos alunos para com esta. A propedêutica, portanto, é o cerne que torna possível a experiência e, em certa medida, define o produto pelos quais esta irá estabelecer. Nesta é provocada o sentido de propor experiências corporais múltiplas de forma a contrapor uma propedêutica cartesiana – moderna – apontada no início desta sessão, a qual bebida pelas instituições formais de ensino propunha experiências plurais no âmbito do pensamento e reduzidas no âmbito corporal/movimento.

A *performance Art* em sua estrutura/propedêutica propõe as nuances da desconstrução, de rompimento de dogmas e paradigmas, de desnaturalização do naturalizado. Trata-se de um campo aberto e propõe rupturas das mais diversas formas possíveis. É reflexão, crítica, construção, transformação, educação, transgressão. No entanto, apesar de todas as quebras, deve-se lembrar que esta, assim mesmo, é constituída por uma estrutura seja na sua forma artística, seja na sua composição ou mesmo frente as suas próprias intencionalidades. Há

sempre algo está predisposto na arte, apesar de ser pega pela liberdade de fruição estética, não é completamente improvisado, acaso. Assim, propomo-la como ferramenta de manifestação por excelência, como plataforma de aprendizagem, de significação de conteúdos, de formas de ser e dar sentido aos objetos, as coisas ou ao próprio corpo que é o cerne da sua ação e da sua reflexão.

A proposição da *Performance Art* como perspectiva metodológica e propedêutica, pela visão ampliada, proposta na disciplina “Filosofia, Educação e corpo”³, foi aqui vista como uma forte manifestação que possibilitou de forma prática e por intermédio dos interstícios corporais a vivência dos conceitos pelos quais almeja-se incumbir aos alunos do curso de Licenciatura em Educação Física da segunda fase, os quais acabaram de adentrar ao espaço acadêmico, a perceber as diferentes formas de conceber o corpo, sobrepor os padrões, a racionalidade científica e a própria consciência de seu próprio corpo frente aos processo de representação/atuação artística. A estrutura propedêutica, neste sentido, proporcionou a concretude da experiência sob uma vivência artística, cuja intenção foi pautada na perspectiva de imbuir a mudança de um comportamento entre (futuros) profissionais frente ao exercício de sua profissão, a transformação e instrumentalização dos alunos para a proposição de novas práticas de significação do conteúdo da área de modo a tornar possível a percepção do corpo frente a sua complexidade, como um campo simbólico frente a uma cultura transcendendo a visão dualista e cartesiana, pela qual tem influenciado este campo de saber.

A partir do acima exposto nossa pesquisa se debruçou sobre as seguintes problemáticas: De que forma a *Performance Art*, como propedêutica da experiência, pode contribuir para a construção de sentidos e significações sobre, com e por meio do corpo no contexto de uma disciplina curricular? É possível alcançar um nível considerável de conhecimento, no grau das exigências científicas/acadêmicas, sem sobrepor as experiências corporais frente a intelectualizada? Quais os sentidos dessa experiência na educação dos futuros professores, ou professores em formação, frente a essa “nova prática”?

Sendo assim, a base que justifica este trabalho encontra-se pautada, principalmente, sobre a percepção da subestimação do corpo no processo de constituição de conhecimentos frente a intransigência dualista a qual a capacidade mental é superior ao corpóreo e da necessidade de superação dessa noção sob diversas perspectivas, o fundo teórico desta

³ Trata-se de uma disciplina obrigatória ofertada na segunda fase do curso de licenciatura em Educação Física, possui como pré-requisito a disciplina “Introdução a Filosofia”, ofertada concomitante a “Sociologia I”. Se relevarmos a questão teórica instituída na ementa desta disciplina, necessária para o embasamento dos conteúdos propostos pode-se destacar também a presença da disciplina “Antropologia I” na grade curricular deste curso, ofertada também na segunda fase do mesmo.

pesquisa parte da ideia de uma implementação metodológica entendida sob o viés do conceito filosófico denominado “propedêutica”, esta que prepara e estrutura os rumos da experiência. Neste sentido, o trabalho propôs uma revisão teórica de modo a contemplar a perspectiva da *Performance Art* frente ao conceito de propedêutica – e suas relações com alguns preceitos concernentes aos processos de formação, de modo geral -, e de experiência (Seção II) e, no segundo momento, tentando abarcar a relação que se dá entre os critérios de significação e atribuição se sentidos, tendo o corpo como âncora, como ponto de partida e elemento primordial na mediação com o mundo, logo, na constituição da experiência, do corpo como objeto de reflexão e produção de conhecimento e do corpo como objeto e sujeito artístico (Seção III). E, por fim, antes das considerações finais, é realizada a apresentação, discussão e a análise dos dados frente a proposta desenvolvida entre a perspectiva teórica, impressão dos participantes e interpretação do pesquisador em questão (Seção IV).

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

- Apontar a “Performance Art” como propedêutica da experiência no contexto da disciplina “Filosofia, Educação e Corpo”, componente curricular obrigatório do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Sergipe e suas contribuições na construção de sentidos e significações sobre, com e por intermédio do corpo, em suas múltiplas vivências.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Apresentar a *Performance Art* como propedêutica da experiência
- Compreender acerca das possibilidades do corpo no processo de ampliação dos sentidos/significados e de constituição do conhecimento/experiência
- Estimar a predisposição do corpo como objeto e sujeito da reflexão conceitual e os sentidos desta experiência para os professores em formação sob o viés de uma manifestação de arte contemporânea (*Performance Art*)

1.3 ESTADO DA ARTE

No âmbito das pesquisas em Educação têm se observado uma crescente no leque de possibilidades temáticas e de perspectivas teórico-metodológico no parâmetro de suas

questões e estudos. A presente pesquisa foi fruto de discussões e necessidades pautadas no seio do grupo de pesquisa “Corpo e governabilidade: política, cultura e sociedade”, e diálogo, em certa medida, com as três linhas temáticas que compõem o grupo: “corpo e educação” quando da inserção do contexto educacional e pauta da justificativa entre os processos de subjetivação e governabilidade das significações e dos comportamentos corporais na sociedade, principalmente aos que se referem à questões ligadas a aprendizagem, a didática e a pedagogia; “corpo e comunicação” quando da discussão acerca da inserção das mídias – e aqui em especificidade a arte (*Performance Art*) - como ferramenta cultural e política para a governabilidade do corpo e seus comportamentos sociais; e “corpo e epistemologia” no tocante aos estudos das produções científicas articuladas às dimensões culturais e políticas da governabilidade social do corpo, seja do ponto de vista ético, estético, rítmico, ontológico e semiótico.

O grupo “corpo e governabilidade” partindo de uma perspectiva teórico-metodológica constituída por uma articulação entre racionalismo, empirismo e materialismo acerca do corpo, da cognição, da linguagem e de outros elementos mediadores das relações humanas constituídas por amarras, laços ou ligas sociais; pretende-se estudar de modo multidisciplinar e multireferencial o fenômeno da sociedade e seus modos codificados de governar e de desgovernar politicamente os comportamentos gregários dos corpos humanos em contextos públicos e privados da sociedade. De modo específico, dedica-se esforços no estudo semiótico e epistemológico dos arrolamentos entre corpo humano e cultura humana. Investiga as diversas e variadas forças governantes que agem como responsáveis pelas configurações societárias – corporações, grupos, famílias, guetos, tribos, nações – traçadas por sistemas de códigos como o caso das leis, das regras, das normas e de outros limites estáticos e dinâmicos que se interpõem politicamente nas relações entre os corpos humanos que por meio da cognição e dos movimentos musculares constituem ambientes de vida social.

Acreditando nas possibilidades potenciais da relação dialética (corpo e mente) e de complementariedade entre todos os aspectos que constituí o humano, alguns estudiosos se fizeram propor uma educação fundamentalmente baseada naquilo que sentimos, uma educação que parte da expressão de sentimentos e emoções, uma *educação através da arte*⁴. A ausência de proposições voltadas às experiências corporais, toda essa tradição ocidental que se habituou a separar o material do mental, o corpo morto e o corpo vivo, e ainda aquela ideia que associa o corpo ao sensível, palpável, visível, dotado de forma; em contraste ao

⁴ Expressão criada por Herbert Read em 1943, se popularizou e posteriormente foi abreviada e simplificada para o termo *arte-educação* (DUARTE JÚNIOR, 1998, p. 14).

inteligível, intocável, etéreo e suprasensível, são questões de um debate que vem sendo pautado constantemente na contemporaneidade.

Neste revés, a arte na educação tem contribuído na especulação dos sentidos trazendo à tona os significados que devem ser constituídos no processo de aprendizagem, isto é, extraindo da experiência uma significação consequentemente transformada em símbolos que a representem. A capacidade abstrativa que os símbolos possuem nos permite transferir uma experiência para um novo contexto, querendo dizer que, podemos agir em novas situações com base em experiências passadas, isto porque somos capazes de abstrair dos símbolos conferidos pela experiência os seus significados.

Embora se tratando de uma preocupação que é crescente nas discussões acadêmicas/científicas o lugar da arte na educação e os valores positivos da experiência estética para a formação de indivíduos, foram poucos os registros encontrados de trabalhos que se debruçaram a esta temática ou perspectiva. Mesmo que a presente pesquisa não tenha sido pautada especificamente sobre as bases da arte-educação, julgou-se necessária colocá-la como palavra-chave nos comandos de busca, já que a tendo como uma grande área considera-se que tem abrangido secundariamente esta pesquisa, pois esta não deixou de apresentar-se enquanto uma proposição de uma manifestação artística em prol desta mesma finalidade, a educação estética.

Assim, utilizando a ferramenta de busca online no contexto das produções acadêmico-científicas registrados no banco de Teses da CAPES⁵ selecionando o critério/filtro de busca básica “todos os campos”, foram identificados, associados à palavra-chave “arte-educação” 73 registros, ficando assim distribuídos por área de conhecimento: Educação (35), Artes (17), Sociais e Humanidades (5), Desenho Industrial (2), Música (2), Ciências Ambientais (1), Comunicação (1), Enfermagem (1), Ensino (1), Filosofia (1), Planejamento Educacional (1), Saúde Coletiva (1), Saúde Pública (1), Sociologia (1) E Teologia (1).

Utilizando os mesmos procedimentos de busca com o termo “Performance Art” - levando-se em consideração a especificidade da *Performance Art*, uma linguagem estritamente contemporânea escolhida para pautar as proposições e provocações para tal – foram encontrados 17 registros, sendo que nenhum deles se refere estritamente a linguagem contemporânea em questão, mas à questões ligadas a performance, a performatividade ou as artes de modo geral. Estes registros, embora não contemplem a busca esperada ficaram em suas áreas assim distribuídos: Artes (5), Letras (3), Comunicação (2), Sociais e Humanidades

⁵ Consulta realizada no site <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>> em 24/07/2015.

(2), Educação (1), Engenharia Elétrica (1), Engenharia nuclear (1), Engenharia/tecnologia/gestão (1) e Filosofia (1).

Outro termo posto como palavra-chave da pesquisa e neste sentido também utilizado como fonte de busca foi o termo “experiência”. Em perspectivas gerais foram detectados 352 registros, tendo sido dispostos da seguinte forma, nas áreas consideradas mais relevantes, diante do volumoso quantitativo: Artes (125), Educação (29), Letras (23), Sociais e Humanidades (21), comunicação (19), Filosofia (13), teatro (9), dança (6), Educação Física (4) e música (1). Os demais registros encontram-se dispostos em áreas aqui consideradas menos relevantes, como dito, por isso, não foram citadas.

Por fim, encerrando a busca no banco de teses da CAPES, utilizamos uma quarta palavra-chave “propedêutica”. Esta palavra apesar de ser bastante abrangente decorreu do encontro de apenas 30 registros assim subdivididos nas seguintes áreas: Educação (9), Ginecologia e Obstetrícia (6), Pediatria (4), Teologia (2), Anatomia Patológica e Patologia... (1), Cirurgia (1), Ensino de Ciências e Matemática (1), Filosofia (1), Fisioterapia e Terapia Ocupacional (1), Medicina (1), Neurologia (1), Serviço Social (1) e Sociologia (1).

No Brasil, ainda são poucos os grupos que se debruçam especificamente a efetivação da *Performance Art*, linguagem artística, em detrimento a um ponto de vista educativo. Uma consulta parametrizada efetivada através da ferramenta de busca disponibilizada no sítio do diretório de grupos de pesquisa do Brasil da plataforma lattes/cnpq⁶, utilizando o termo “*Performance Art*” conjugado ao termo “educação”, mostrou o resultado de 4 registros que se aproximam da temática estudada. Porém, foi possível também observar o registro de 51 grupos quando, na busca, foi depositado em plano geral a palavra-chave “*Performance Art*”.

Assim, é possível conjecturar que o objeto aqui estudado (*Performance Art*), apesar de já ter sido referenciada algumas vezes em pesquisas no campo das Artes ou mesmo da Educação, ela não foi ainda vista com veemência, especificidade, ou ainda em detrimento aos sentidos do trato com o corpo no contexto da experiência e de uma proposição propedêutica como desmembrado na presente pesquisa. Não podemos deixar de considerar que o fato destes trabalhos ou grupos não terem sido apresentados nas plataformas acima indicadas não significa dizer que trabalhos ou grupos com olhares e perspectivas aproximadas inexistam, apenas enfatiza-se a tomada de desconhecimento dos mesmos até o momento a qual tem durado o tempo da pesquisa.

⁶ Consulta realizada no site da plataforma lattes <<http://dgp.cnpq.br/dgp/>> em 24/07/2015.

1.4 METODOLOGIA

“A ciência não corresponde a um mundo a descrever. Ela corresponde a um mundo a construir”.

Gaston Bachelard

“Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais”.

Rosália Duarte

1.4.1 Abordagem e tipo de pesquisa

Gatti (2002, p. 12) afirma que “[...] pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou como eles mesmos, em seu próprio processo de vida”. Para a autora, podemos falar em pesquisa educacional “desde que o ato de educar seja o ponto de partida e o ponto de chegada da pesquisa”. Trata-se de um processo que envolve “a interação de todos os fatores implicados na existência humana, desde o nosso corpo até as nossas ideologias, num conjunto único, porém em constante processo simultâneo de consolidação, contradição e mudança” (GATTI, 2002, p. 13).

Assim, a educação do e sobre o corpo mostra-se aqui como o centro de referência, como foco de conhecimento e como elemento integrador das proposições que recorremos e das pistas que percorremos, “percorremos para buscar uma maior compreensão dos atos de educar e ser educado, suas funções, seu contexto, suas consequências” (GATTI, 2002, p.14).

A utilização da *Performance Art* como estratégia metodológica/propedêutica foi relevada como possibilidade de elencar ou resgatar alguns sentidos para o campo da Educação, de modo geral, e da Educação Física em específico, pautados ainda tradicionalmente sob discursos fragmentados, dualistas, dicotômicos acerca do corpo. Diante disso, o presente trabalho se justifica através dos parâmetros regulados nas possibilidades de desmistificação e sobreposição dessas ideias ora difundidas dominantemente - principalmente aquelas que tocam em questões referentes a racionalidade científica e consequentemente objetivação e padronização do corpo.

É possível observar em meio ao meio acadêmico algumas pesquisas realizadas por professores de nível superior os quais buscaram em sua prática pedagógica tratar de seus conteúdos “científicos” através de obras artísticas e literárias, filmes etc. como ferramenta ilustrativa a fim de facilitar tanto a transmissão quanto a fixação dos conteúdos disciplinares. A arte dentro do processo educativo confere ao indivíduo possibilidades inúmeras, principalmente em relação ao que tange a integração do corpo e ampliação das formas de se apreender o conhecimento conferido sentidos e significados plausíveis na relação com a experiência. A ilusão de que um corpo é desprovido de significado se abstém no exercício da arte e nos leva a descoberta do valor positivo das denúncias que podem ser estabelecidas na soma entre a prática corporal e ao talento criativo. Essa forte utilização e esse crescimento do corpo como ancora de sentidos e produtor de significações, tende hoje a recolocar a pesquisa sobre as artes no caminho das necessidades básicas.

A preponderância em relação aos modos de se conceber o corpo neste escrito se trata de uma conjectura ligada ao homem em seu processo de vida no que toca a resolução de alguns dos seus problemas em termos educacionais. Assim, a presente pesquisa optou por uma abordagem qualitativa de natureza etnográfica com observação participante/participativa, sob a proposta de uma experiência estruturada através de uma manifestação artística (*Performance Art*) com estudantes, do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Sergipe (UFS), matriculados na disciplina “Filosofia, Educação e Corpo” no período que compreendeu o primeiro semestre letivo de 2014.

A abordagem qualitativa visa descrever o mundo “lá fora” – fora de contextos especializados de pesquisa como os laboratórios - pressupondo a consideração das relações dinâmicas que se apresentam entre o mundo real, objetivo, concreto e o sujeito; entre a realidade cósmica e o homem, entre a objetividade e a subjetividade. De acordo com Angrosino (2009) a pesquisa qualitativa procura entender e, por vezes, descrever os fenômenos sociais “de dentro” sob diversas e distintas maneiras como, por exemplo, analisando experiências de indivíduos ou grupos, examinando interações e comunicações que estejam se desenvolvendo ou mesmo investigando documentos ou traços semelhantes de experiências ou interações.

Mesmo considerando a existência de diversos enfoques teóricos, epistemológicos e metodológicos, é possível, identificar algumas características comuns sob a forma de como a pesquisa qualitativa é feita como, por exemplo: o interesse dos pesquisadores em ter acesso a experiências, interações e documentos em seu contexto natural e de modo que dê espaço às suas respectivas particularidades; a abstenção em estabelecer um conceito pré-estabelecido e

de formular hipóteses no início para depois serem testadas – em vez disso, os conceitos ou hipóteses são construídos e aprimorados no processo de pesquisa; a importância dos pesquisadores no processo de pesquisa seja sob os termos da sua presença pessoal na condição de pesquisador ou em termos de suas experiências no campo com a capacidade de reflexão ao todo, como membros do campo o qual se estuda; a tendência em transcrições, descrições e interpretações dos resultados e da pesquisa como um todo e, por fim, dentre outros, a preocupação essencial com o significado na abordagem.

Ora, a pesquisa com esse tipo de abordagem nos confere, como pesquisadores, a possibilidade de interpretar a realidade dentro de uma visão complexa e aprofundada, visto que muitos conceitos, teorias e descobertas são limitados e, em certa medida, aproximativos. Acopla-se a este tipo de abordagem o paradigma que refuta a possibilidade de se alcançar uma verdade absoluta das coisas.

Segundo Oliveira (2007, p. 59):

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como sendo uma tentativa de se explicar em profundidade o significado e as características do resultado das informações obtidas através de entrevistas ou questões abertas, sem a mensuração quantitativa de características ou comportamento. Ainda [...] facilitam descrever a complexidade de problemas e hipóteses, bem como analisar a interação entre variáveis, compreender e classificar determinados processos sociais, oferecer contribuições no processo das mudanças, criação ou formação de opiniões de determinados grupos e interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos.

A abordagem qualitativa facilita ainda na presunção detalhada de fatos, objetos, grupos de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade em se podem ser observados. Tal procedimento objetiva a busca de informações fidedignas na busca de explicar com profundidade significados e características e um determinado contexto em que se encontra o objeto de pesquisa.

A decisão pela pesquisa etnográfica se deu pelo fato desta pressupor o estudo com pessoas em grupos organizados (comunidades ou sociedades), dispostas em sua cultura⁷, a qual envolve o exame dos comportamentos, costumes, crenças aprendidos e compartilhados pelo grupo. Esse tipo de abordagem que é, em suma, antropológica, foi bastante recorrida por estudiosos educacionais quando da necessidade de retratar o dia-a-dia das escolas com a finalidade de revelar a complexa rede de relações que constitui a experiência diária em sala de

⁷ Segundo Angrosino (2009) quando os etnógrafos se referem a “cultura”, a “sociedade” ou a “comunidade”, é importante ter clareza de que eles estão tratando de termos que são abstrações gerais baseadas em numerosas informações que fazem sentido ao etnógrafo que possui uma visão panorâmica global do todo social ou cultural que as pessoas que nele vivem podem não ter.

aula. Trabalhos pautados em tais pressupostos objetivavam obter uma compreensão da realidade escolar, para, numa etapa posterior, poder agir sobre ela, modificando-a.

Além de propor uma ruptura com a distância entre pesquisador-grupo pesquisado presente nos trabalhos mais tradicionais, as contribuições desta natureza para a pesquisa educacional e, mais especificamente, para o estudo da prática escolar, são inúmeras. Considerar a multiplicidade de significados presentes numa dada situação; atitude aberta e flexível do pesquisador durante a coleta e análise dos dados; a possibilidade de propor ajustes, tanto do ponto de vista metodológico quanto teórico - pela identificação de elementos não previstos no planejamento inicial da pesquisa -, durante o processo essenciais para a análise e para a compreensão da prática pedagógica, a busca das representações e opiniões dos atores escolares, tomando-os como importantes elementos na investigação da prática escolar, são apenas alguns dos ganhos articulados por esse tipo de pesquisa. De acordo com André (2012, p. 104)

O trabalho de campo sistemático e prolongado, inerente à abordagem etnográfica, ao ser adotado pelos pesquisadores da educação revelou aspectos fundamentais do dia a dia das escolas, da rotina de sala de aula, das relações e tensões que constituem a experiência escolar. Revelou o cotidiano da prática pedagógica, inaugurando uma linha de estudos que se tornou conhecida como “pesquisas do cotidiano escolar”.

A preocupação da etnografia com questões da sociedade e da cultura dos grupos estudados chamou a atenção dos educadores para a importância de analisar as situações da sala de aula em estreita conexão com a forma de organização do trabalho pedagógico na escola e com os determinantes macroestruturais.

Os etnógrafos, pesquisadores que praticam a etnografia, coletam dados sobre as experiências humanas vividas com a finalidade de discernir padrões previsíveis do que se descreve em todas as instâncias possíveis de serem imaginadas de interação ou produção. Na medida do possível, o etnógrafo é alguém que participa subjetivamente, *in loco*, nas vidas dos sujeitos que estão sendo estudados, assim como um observador objetivo daquelas vidas.

Segundo Angrosino (2009), o método etnográfico, é diferente de outros métodos de fazer pesquisa em ciência social. Ele é baseado na pesquisa de campo, é personalizado, multifatorial – conduzido pelo uso de duas ou mais técnicas de coleta de dados -, requer compromisso a longo prazo, é indutivo, dialógico e holístico.

Embora, coexista uma infinidade de posicionamentos etnográficos possíveis de serem assumidos numa pesquisa, Angrosino (2009) afirma que é possível sublinhar alguns aspectos importantes que ligam as muitas e variadas abordagens: 1) A busca por modelos que

começam com observações cuidadosas de comportamentos vividos e entrevistas detalhadas com pessoas das comunidades em estudo; 2) A necessidade de estar sempre atento aos modos pelos quais se tem acesso ao campo, a maneira como são estabelecidas as afinidades com as pessoas que lá vivem, e se ele se torna um membro ativo daquele grupo.

Certamente é possível utilizar outras típicas técnicas de coleta de dados da etnografia sem realizar observação participante, ou se prender a ela. O ganho da observação participante é que o pesquisador se relaciona estritamente com os sujeitos do campo da pesquisa podendo capturar as impressões “de dentro” o que enriquece as perspectivas e modos de olhar o contexto em análise. Na medida em que se busca significações do “outro”, o investigador ultrapassa seus métodos e valores e passa a admitir outras lógicas de pensar e entender o mundo. Assim, “[...] a observação participante e as entrevistas aprofundadas seriam os meios mais eficazes para levar o pesquisador a se aproximar dos sistemas de representação, classificação e organização do universo investigado” (ANDRÉ, 2012, p. 105). Por sua vez, esse tipo de pesquisa funda-se em um esforço de compreensão como um processo que se desmembra basicamente numa situação de convivência do investigador com a pessoa ou grupo estudado. Tal convívio cria condições privilegiadas para que o processo de observação conduza e possibilite outros acessos em que de outro modo não poderia ser alcançado.

Admite-se que a experiência direta do observador com a vida cotidiana do outro, seja ele indivíduo ou grupo, é capaz de revelar, na sua significação mais profunda, ações, atitudes, episódios etc., que, de um ponto de vista exterior, poderiam permanecer obscurecidas ou até mesmo opacas (AZANHA, 1992, p. 93).

O ato de pesquisar determinado objeto pressupõe que ele gera um interesse no pesquisador que o quer conhecer, uma inquietação a ser desvelada. Nesse sentido, o objetivo proposto, pautado inicialmente a partir de um interesse pessoal, fez-me querer conhecer as possibilidades “práticas” de modo a intervir na realidade pela qual nos inquieta, até certa medida. Estar a par das proposições como sujeito-pesquisador e partícipe comum das propostas confere um grau de entusiasmo excepcional ao pesquisador envolvido com o seu objeto de estudo. No entanto, há de se ter ciência de que trata-se de um processo que exige bastante compromisso tanto no que se refere às relações de confiança que são estabelecidas com a população ou grupo envolvido como também no que toca os distanciamentos necessários ao analisar o objeto pesquisado.

1.4.2 O campo e os integrantes da pesquisa

A presente pesquisa foi pensada como forma de intervir na disciplina de “Filosofia, Educação e Corpo” a partir da propedêutica da *Performance Art* coma finalidade de fazer com que os alunos experimentassem, de forma estruturada, os conceitos e conteúdos propostos pela disciplina por intermédio de seu próprio “corpo”. Trata-se de uma disciplina de cunho obrigatório na grade curricular a ser cursado na segunda fase do curso de licenciatura⁸ em Educação Física, compreende uma carga horária total de 60h – equivalente a 04 créditos – e possui como pré-requisito a disciplina “Introdução a Filosofia” pertencente a primeira fase do respectivo curso (ver Anexo 01, p. 136).

Esta disciplina foi o setor específico privilegiado para tecer as proposições artísticas com fins pedagógicos e metodológicos no trato com as questões em debate. Permeada pelo fator educacional e formativo, elenca o “corpo” como conteúdo em suas formas de tematização e os conceitos da Filosofia como fundo de discussão na tentativa de ampliar e transcender o olhar habitual que se apresenta sobre o corpo.

A disciplina foi ofertada para duas turmas⁹ e as aulas aconteceram duas vezes por semana – segundas e quintas durante o período de 2014.1, mais especificamente entre os dias de 14 de Abril à 08 de Setembro de 2014. Para a primeira turma (Turma 1) a disciplina foi apresentada em todas as terças e quintas-feiras no horário de 17h às 19h; para a segunda turma (Turma 2) entre o horário de 15h às 17h nas segundas-feiras e de 13h às 15h nas quintas-feiras. A turma 1 foi composta por 26 alunos, sendo que 02 destes eram membros do Núcleo de Pesquisa e Ações da Terceira Idade/NUPATI¹⁰, já a turma 2 por 28 alunos

⁸ O curso de Educação Física ofertado pela Universidade Federal de Sergipe é ofertado nas modalidades Licenciatura e Bacharelado. Especificamente nesta instituição as grades curriculares destinadas a estas são bem distintas e poucas são as disciplinas em comum. Neste sentido, o curso de Bacharelado apresenta na sua grade disciplinas mais voltadas para o campo biológico e da saúde em detrimento ao curso de Licenciatura que dialoga demasiadamente com o campo pedagógico. Julga-se, os centros políticos acadêmicos, que este modelo/estrutura curricular tem limitado a formação dos acadêmicos de Educação Física. Portanto, tendo em vista que esta proposta se direcionada a intervenções pautadas no âmbito das instituições formais de Educação elegeu-se o campo das licenciaturas, por também apresentar uma disciplina na grade que propõe dialogar sobre tais questões aqui pontuadas e provocadas.

⁹ Os alunos quando ingressam na universidade se aglomeram em turmas de mais ou menos 50 acadêmicos, geralmente disciplinas das primeiras fases são ofertadas 50 vagas para matrículas. Com o avançar das fases, tendo em vista que algumas disciplinas práticas não comportam esta mesma quantidade de alunos em uma única turma, o departamento opta em dividi-la em duas tendo as vagas reduzidas à metade. Neste caso, a disciplina foi ofertada em dois horários distintos com 25 vagas cada, de modo a suprir a demanda e não prejudicar a evolução curricular dos acadêmicos.

¹⁰ Criado na Universidade Federal de Sergipe em 1998 o Núcleo de Pesquisa e Ações da Terceira Idade/NUPATI - em consonância com as legislações: Constituição Federal de 1988; Lei 8842/1996- Política Nacional do Idoso; Lei 10.741/2003 – Estatuto do Idoso - visa a promoção da cidadania da pessoa idosa no desenvolvimento de ações de ensino, pesquisa e extensão proporcionando a inclusão e a valorização do idoso e da idosa na universidade. Ainda contribui na estimulação dos aspectos intelectuais, culturais, políticos e artísticos; na auto identificação de potencialidades e habilidades objetivando o resgate e a valorização da pessoa idosa na

regulares e 03 do respectivo programa. Portanto, elege-se enquanto sujeitos desta pesquisa todos os 54 acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física e integrantes do programa “NUPATI” matriculados na disciplina “Filosofia, Educação e Corpo” dispostos entre as duas turmas.

O programa curricular da disciplina, proposto pelo professor Fabio Zoboli, sugeriu uma divisão de conteúdos sob quatro blocos temáticos, já explicitados anteriormente: 1) corpo e padrão de beleza; 2) corpo e máquina/biotecnologia; 3) corpo e gênero; e por fim, 4) corpo e estigma. Para cada eixo/bloco temático, a fim de trabalhar os conteúdos, o professor organizou um cronograma com a seguinte estrutura: 04 aulas introdutórias (03 sobre o corpo como objeto das Ciências Humanas e 01 sobre *Performance Art*) e para cada um dos quatro blocos separou 02 aulas expositivas, 01 aula para reprodução de um filme que tratasse da temática em questão, 01 aula para discussão de textos que possibilitassem efetivar uma relação com o conteúdo das aulas expositivas e com o filme, e por fim, 01 aula reservada para que os alunos, divididos em grupos, criassem uma performance que abordasse o conteúdo do bloco apresentado. Após essa aula de elaboração das performances os acadêmicos tinham um prazo maior para organizarem a apresentação dos produtos performáticos. A Performance foi considerada pelo professor como que uma espécie de “texto” onde os alunos sintetizavam o conteúdo da temática das aulas. As aulas que antecederam a introdução dos blocos temáticos serviram para preparar os alunos, instrumentalizá-los diante dos conceitos e trabalhos que estariam por vir, da mesma forma as aulas subsequentes a estes blocos foram retomadas na perspectiva da organização do evento estimado para o encerramento da disciplina.

Na figura que segue uma representação visual do processo da disciplina com a finalidade de visualizar melhor o processo:

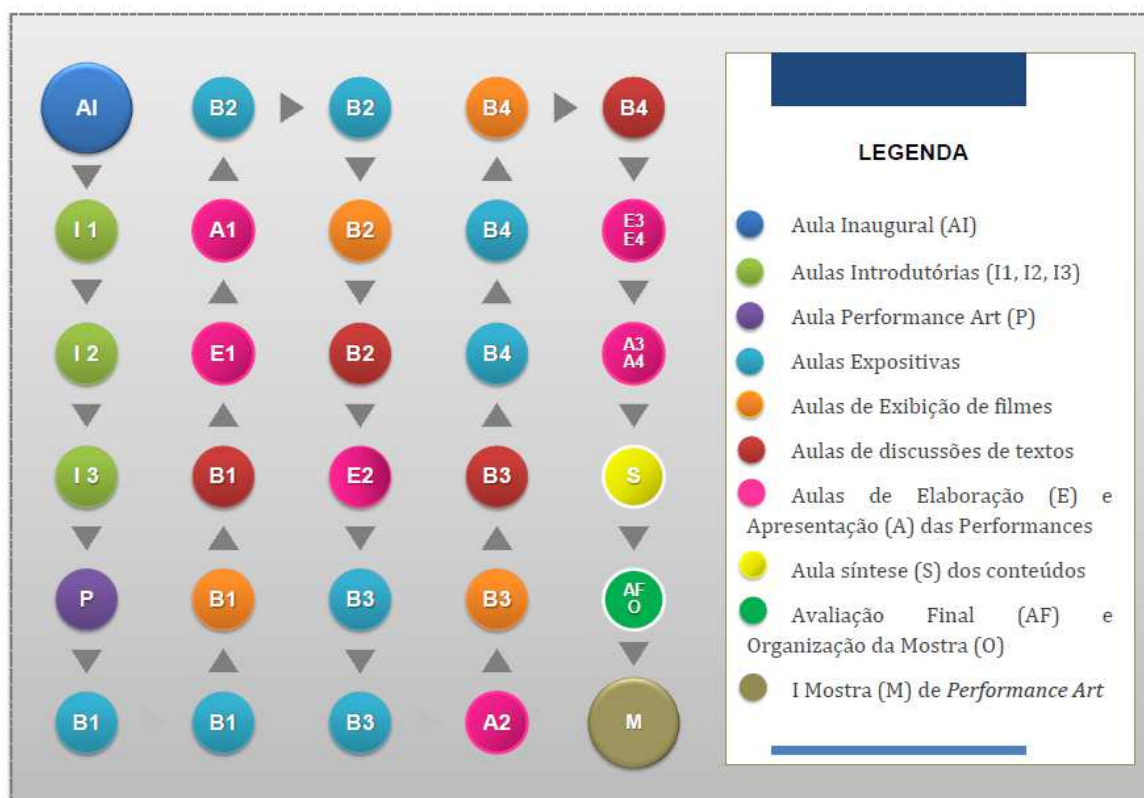


Figura 1: Processo da disciplina

Fonte: O autor

1.4.3 Narrando o processo da pesquisa

Antes de ser apresentada a turma pelo professor, nos reunimos a fim de discutir acerca das questões concernentes a pesquisa e alguns repasses referentes aos métodos de organização da disciplina. Nesta ocasião o professor mencionou que eu acompanharia e participaria de todas as aulas, para a realização das observações e, quando necessário, demarcar algumas das minhas impressões pessoais e do grupo no diário de campo, as quais possibilitaram constituir toda a narrativa que segue adiante. Antes de iniciar os blocos de conteúdos temáticos, vale lembrar que, o professor fez uma introdução panorâmica, no período que ocupou 03 aulas (Tirando a primeira aula referente ao primeiro contato com os alunos, apresentação e repasses de cronograma, etc.), sobre o corpo como objeto de estudo das Ciências Humanas oferecendo uma base acerca dos conceitos gerais que permeariam todos os conteúdos que seriam transmitidos posteriormente organizados na perspectiva de temas, como já foi explicitado. Feita esta introdução, eu, como pesquisadora, fiquei incumbida de apresentar aos acadêmicos, em 01 aula, o que seria a *Performance Art* (histórico, características gerais, forma, estrutura etc.), utilizada por nós como propedêutica da experiência. Esta aula foi emblemática, na

medida em que, a partir dela oferecemos os subsídios iniciais e básicos necessários para que os alunos compreendessem a proposição e desde então, pudessem criar e elaborar suas apresentações subsequentes. (Anexo 03, p.140).

Ao passo, foi dado início ao primeiro bloco de conteúdos com a temática voltada para a questão do corpo e padrão de beleza. Duas aulas deste bloco foram reservadas para a exposição teórica pelo professor, o qual se utilizou da ferramenta de *slides* e outros recursos audiovisuais (curta-metragens, propagandas/comerciais, recorte de cenas de filme etc.) sempre na tentativa de ilustrar, exemplificar ou apontar reflexões acerca do conteúdo que estava sendo exposto frente ao nosso contexto social. Neste bloco foram abordados assuntos referentes a conceitos como o de estética (feio/belo; gordo/magro, alto/baixo), emblemático neste quesito, apontando elos ao possível e consequente surgimento de síndromes ou transtornos alimentares e psicológicos como: Bulimia, Anorexia, Vigorexia etc. Além disso, tentou-se alavancar discussões entornadas sob a tríade “cultura, ciência e mercado” que perpassa, como plano de fundo, a subjetivação e a objetivação das concepções de imagem e representações da figura humana em meio ao convívio social. As influências da mídia no conceitos de padrão de beleza também foi tema que gerou amplos debates durante todo este percurso.

A aula da sequência foi reservada para a exibição do filme “Maus Hábitos” o qual apresenta algumas das questões do corpo, principalmente àquelas ligadas aos transtornos psicológicos (Anexo 04, p. 145).

A fim de fundamentar teoricamente e dar sustança acadêmica as discussões foi indicada a leitura do artigo intitulado “Os padrões de beleza corporal masculino e as interfaces com a cultura, ciência e mercado” de Correia, Zoboli e Mezzaroba (2013). Foi solicitado aos alunos que o texto fosse lido previamente e assim, uma aula foi reservada para exposição das questões, discussões e debates profícuos no sentido de possibilitar referências com as instâncias anteriores, ou seja, as discussões foram pautadas, além do texto indicado, sob a exposição teórica e o filme, enriquecendo e dando amplitude as possibilidades de apreensão do conteúdo em questão.

Estando a par e munidos de uma base teórica pautada em fontes de diversas naturezas, os alunos foram convidados a se dividirem em grupos com aproximadamente cinco (5) ou seis (6) integrantes cada um os quais formaram e estreitaram parcerias permanentes durante todo o percurso do semestre. Os grupos foram assim constituídos com o intuito de desenvolver todos ou maior parte dos trabalhos e tarefas com finalidades avaliativas, principalmente a que se refere a criação a apresentações das propostas performáticas. Assim, a aula subsequente foi

disposta para que os grupos se reunissem e elaborassem uma proposta performática para ser apresentada em sala de aula. Vale ressaltar que como ainda se tratava da primeira experiência relacionada a proposta desta pesquisa o professor Fabio deixou os alunos à vontade para apresentarem suas ideias em forma de fotografias, vídeos ou mesmo ao vivo, além disso pediu para que os alunos explicitassem ou conceituassem seus produtos artísticos fazendo a ligação e apontando as referências pelos quais os grupos beberam para inspirar as criações.

Por momentos, foi pensado pelo professor e por mim, na condição de pesquisadora, que poderíamos estar sendo bastante intransigentes se exigíssemos que um grupo de alunos que nunca teve contato direto com um público, de forma artística, fosse obrigado a se colocar na condição de *performers*. Portanto, neste primeiro momento, foi aberta esta brecha para que os alunos ficassem muito à vontade para escolher a forma de apresentação da proposta performática, desde que apresentassem as características principais exigidas. Apenas um dos grupos se dispôs a realizar de fato uma Performance, a qual foi realizada no rol do restaurante universitário. O grupo fez o registro audiovisual e no dia referente a apresentação em sala, exibiu seu produto aos demais colegas e apontou as relações teóricas acerca do conteúdo em questão, uma exigência do professor. Os demais grupos apresentaram propostas fotográficas (Ver vídeo no anexo – “Performances: Padrão de Beleza”)¹¹. Tínhamos clareza de que estas não deveriam ser consideradas performances de fato, pela ausência do teor “ao vivo”, no entanto, apresentavam as exigências pelas quais poderiam vir a ser transformadas numa peça desta respectiva linguagem. Portanto, foram assim consideradas justamente pela abertura dada no quesito da não obrigação da exposição cênica.

Na verdade, essa abertura fez parte de um sentimento, inicial de medo e insegurança no sentido de não saber qual seria a recepção e o comportamento dos alunos frente a uma linguagem tão ousada e tão expositiva quanto esta. Vale ressaltar que, a cada apresentação eram levantadas tais discussões acerca de como a criação apresentada pelos alunos poderia ser melhorada no sentido de ser mais bem encaixada na linguagem que estava sendo proposta, ou mesmo, referente a concepção estética ou temática da obra.

¹¹ Também disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=295BmzLwahM> >

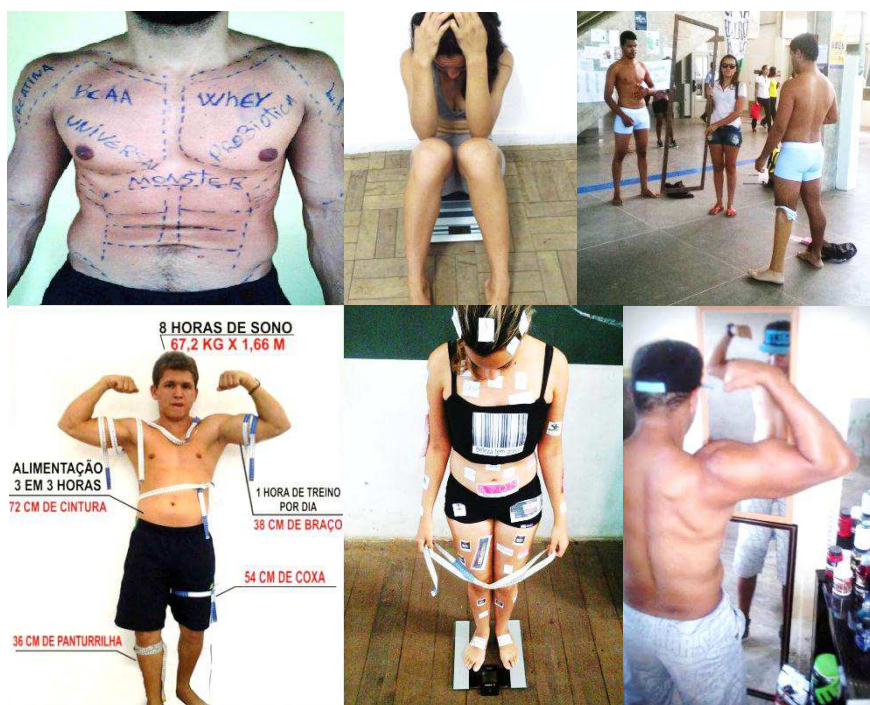


Figura 2: Performances: “Padrão de Beleza”

Fonte: O autor

Finalizando este primeiro bloco, partiu-se para o segundo sobre “corpo e biotecnologia”. Neste bloco, foi apresentado, além do próprio conceito de biotecnologia - o qual dá base para todo o eixo da discussão - uma concepção de corpo-máquina ou corpo híbrido. O conteúdo anterior, do padrão de beleza, foi fortemente retomado para as discussões da questão da biotecnologia e a sua influência no quesito do “tornar-se” conforme as exigências sociais, e, mais uma vez a tríade “cultura, ciência e mercado” se apresentou como parâmetro de fundo juntamente com a questão da influência midiática na manutenção deste ciclo “vicioso”. A biotecnologia, termo concebido a uma tecnologia que se aplica aos seres vivos – e aqui em especificidade, aos seres humanos - como possibilidade de potencializar a sua condição natural foi vista sob a esfera da intromissão e da ramificação, principalmente, a qual sucumbe a natureza humana, superando a noção de necessidade para o alcance da subsunção de exigências subjetivas de um mercado altamente consumista. Assim, mais duas aulas foram tomadas para a exposição, debate e aprofundamento acerca de tais questões. Desta feita, seguiu-se para a aula de exibição do segundo filme proposto: “A pele que habito” (Anexo 04, p. 145).

O artigo “O relógio, a locomotiva e o chip: corpo, tecnologia e semiótica” Zoboli, Correia, Silva e Lamar (2014) e o artigo “O corpo híbrido: análise midiática da participação do atleta Oscar Pistorius no mundial de atletismo de 2011” Zoboli, Correia, Mezzaroba e

Quaranta (2013), ajudaram a complementar as discussões ainda frente a temática da biotecnologia e da questão ontológica do homem-máquina. Finalizando o bloco, mais uma aula reservada para a reunir os grupos em sala de aula para a discussão, organização das ideias e elaboração da performance sobre o tema da vez.

Após primeira experiência com as performances sobre padrão de beleza e das discussões produtivas geradas depois das apresentações, houve consequentemente uma ampliação acerca da compreensão da proposta performática. O salto qualitativo frente as novas produções foi bastante visível e, claro, devidamente registrado no diário de campo. Muitos grupos passaram da perspectiva estática da fotografia para o modelo de encenação transformada em produto audiovisual (Ver vídeo no anexo – “Performances: Biotecnologia”)¹². As exigências do professor foram ainda maiores ao solicitar que, agora, os grupos incluíssem a relação teórica, ou seja, ao invés de expor verbalmente em sala que os acadêmicos tentasse de alguma forma coloca-la diretamente no próprio vídeo produzido.

A discussão alavancada na explicitação de que ainda não havíamos alcançado a estrutura da *Performance Art* era sempre debatida, no entanto visualmente era claro que a ideia pensada, se reestruturada cabia em tal forma, bastava apenas a disposição para colocá-la em prática frente a um público e a um espaço não convencional de apresentações artística, de modo a gerar o impacto proposto por uma intervenção.



Figura 3: Performances: “Biotecnologia”

Fonte: O autor

¹² Também disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MneOACuUIQ>> .

Nesta segunda etapa, o nível de segurança de nós propositores se exauriu, por parte, ao perceber que subestimamos a disposição dos alunos frente a perspectiva cênica, pois, sem muito exigir eles próprios, em suas construções, demonstraram tais potencialidades. Deste modo, começou-se a repensar algumas exigências, e em outras novas proposições antes não pensadas como: na possibilidade de ao invés de quatro performances – seguindo as quatro temáticas referente aos blocos – seriam feitas apenas três. Assim, nesta próxima, os alunos ficariam livres para optar por uma das duas próximas temáticas (“corpo e gênero” e “corpo e estigma”) para embasar a construção da sua performance. No lugar desta quarta performance foi inserida a possibilidade de efetuarmos um festival pelo campus onde pudéssemos expor - com todas as exigências que uma *Performance Art* propõe – o trabalho dos alunos como forma de encerramento da disciplina. Tendo os alunos concordado com a sugestão, foi dado prosseguimento a exposição dos temas do bloco subsequente “corpo e gênero”.

Neste respectivo bloco, a questão de gênero foi tratada sob um viés sociológico, ou seja, gênero (feminino/masculino) como papéis instituídos pela sociedade em contraposição a noção de sexualidade (macho/fêmea), por exemplo, que é uma condição atribuída pela natureza biológica do ser. A desmistificação dos papéis sociais outorgados sob cada gênero, as transformações sociais concernentes aos modos de conceber e julgar essa questão, a sobreposição do masculino frente ao feminino, a luta pela conquista dos direitos feministas, a representação da mulher no esporte, os preconceitos concernentes e essa nova redistribuição e ocupação da mulher no espaço social, foram alguns dos temas, dentre outros, pontuados nos debates neste bloco. Foram mais duas aulas pontuadas para a exposição teórica do assunto e mais uma para a exibição do filme “Billy Eliot” que aborda sobre a história de um sujeito do sexo masculino que tinha um sonho de ser bailarino, mas para alcançar tal conquista sofreu muitos preconceitos, principalmente da parte dos familiares (do pai) que caracterizava tal prática impropria para homens (Anexo 04, p. 145). O artigo “Porque investigar as questões de gênero no âmbito da educação física, esportes e lazer?” de Sayão (2002) intermediou e instrumentalizou a relação conteúdo-filme-texto, sempre relevadas nas discussões na aula posterior.

Como havíamos combinado que a última Performance poderia ser pautada entre a escolha temática referente a um dos dois últimos blocos, foi dada a continuidade com a exposição - sem pausa para a etapa da criação e organização performática, como foi feito inicialmente nos dois primeiros blocos. Assim, seguiu-se com mais duas aulas teóricas sobre “corpo e estigma”.

Binômios como: masculino/feminino; branco/negro; normal/deficiente;

homossexual/heterossexual, magro/gordo, etc. dentre os quais uma das figuras é sempre estigmatizada ou colocada em patamares inferiores frente a características subjetivadas acerca da condição ou disposição corporal humana, o preconceito advindo de tais termos, a coerção social e as relações de poder (poder simbólico – violência simbólica) foram as questões, que deveras, foram mais enfatizadas. O filme da vez foi “42- A história de uma lenda” que faz alusão ao racismo no esporte (Anexo 04, p. 145). O artigo de Matos, Zoboli e Mezzaroba (2012) intitulado “Bullyng nas aulas de Educação Física escolar: corpo, obesidade e estigma” fechou com a preposição do Bullyng para pontuar relações teóricas sobre esta temática.

Duas das aulas finais foram reservadas para a elaboração e apresentação sucinta das performances referente aos blocos referentes aos temas corpo e gênero e corpo e estigma. Em seguida antes ao término da disciplina o professor Fabio Zoboli ainda sugeriu uma aula para síntese de todos os conteúdos dados e mais uma para efetuar uma avaliação escrita, já que durante todo o semestre apenas as performances serviram como atividade avaliativa dos acadêmicos. Nesta mesma aula, após avaliação, partiu-se para a organização do evento intitulado “I Mostra de Performances: o corpo em-cena”. Nesta oportunidade, os grupos iniciais foram redistribuídos de acordo com a predisposição dos alunos que assumiriam papéis de *performers* em algumas das propostas. Foram selecionadas para a exposição, apenas algumas das performances - as mais interessantes em se tratando de fins estéticos - e estas readaptadas em coletivo. Nesta aula de preparação, dividimos as tarefas, redigimos lista de materiais, definimos os figurinos, os acadêmicos que representariam os papéis bem como aqueles que ficariam de suporte em cada uma das performances. Também foi solicitada a confecção de faixas e cartazes com os títulos emblemáticos de algumas das performances e informações necessárias para a captação da mensagem pela parte do público.

Neste processo, percebemos a importância de realizar um registro audiovisual da Mostra, assim, também foram designados alguns alunos para filmar a apresentação dos colegas bem como a reação do público frente ao que estava sendo exposto. As apresentações aconteceram em diversas partes do campus simultaneamente em horário de pico onde se encontrara um maior nível de trânsito ou circulação de estudantes pelos corredores da universidade. As performances estáticas ocuparam um espaço fixo e assim permaneceram em todo o tempo estimulado, já as performances móveis percorreram um roteiro pré-estabelecido onde estas teriam que, obrigatoriamente, perpassar.

Ao final do processo, logo após o encerramento da Mostra, os alunos retornaram para a sala de aula para responderem um questionário com perguntas abertas, os quais faziam referência a questão da experiência e do corpo como partícipe dos processos de significação

dos conteúdos trabalhados (Apêndice 01, p. 133). Para ampliar as fontes e possibilidades de análise, ao término da disciplina foram ainda coletadas algumas entrevistas não estruturadas, na perspectiva de deixar os acadêmicos e professores¹³, que acompanharam parte do desenvolvimento das atividades, livres para que pudessem explorar a sua opinião diante do que foi proposto. As entrevistas foram gravadas posteriormente¹⁴ ao processo em formato de audiovisual. Neste contexto, as entrevistas foram interessantes, na medida em que os acadêmicos e demais participantes exploraram e mencionaram questões contidas para além do que se limitou a fonte escrita (o questionário). Assim, foi refletida uma variação maior de resposta. Todo esse material, tanto as entrevistas e depoimentos quanto as gravações das performances apresentadas na Mostra, foi utilizado na constituição de um produto final da disciplina como forma de registro da disciplina e da própria pesquisa realizada (Ver vídeo em anexo – “I Mostra de *Performance Art*: o corpo em-cena”)¹⁵ (Apêndice 02, p. 134).

Importante mencionar que o espaço acadêmico - o âmbito da Educação Superior – foi escolhido para sediar a presente proposta em detrimento a escola de Educação Básica a fim de capturar as configurações que tornam legítimas esse tipo de prática nos pormenores da carreira universitária em que os aspectos de racionalização e intelectualização são desmembradas à constituição da “atitude científica”. A estrutura educacional desde os anos iniciais até os pormenores finais de uma carreira universitária são estabelecidas basicamente sob os mesmos paradigmas onde os aspectos relativos a sensibilidade/estética são vistos como algo menor e distante na sua relação com a ciência, meandros da intelectualização e racionalização. No entanto, têm-se observado que propostas, similares a esta, têm sido restritas às séries escolares iniciais - pelo menos em sua maioria - deixando de lado o Ensino Superior, âmbito este também considerado importante e por vezes, aloca momentos decisivos os quais percorre o trajeto da formação humana e direciona os sujeitos ao percalços do futuro sobretudo profissional.

¹³ Prof. MsC. Julieta Menezes que se prontificou a observar e possibilitou que os alunos matriculados na disciplina Pedagogia da Dança, ministrada pela mesma, prestigiassem a Mostra em seu horário de aula; o Prof. Dr. Renato Izidoro, Líder do grupo de pesquisa “Corpo e Governabilidade” que acompanhou e participou de algumas discussões nossas durante o processo de construção da Mostra e que, também, se disponibilizou a ser um observador na incumbência de registrar/filmar uma das performances apresentadas.

¹⁴ Para coletar os vídeos foi marcado um dia à parte em que os alunos voluntários dispostos a contribuir se fizeram presentes.

¹⁵ Também disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=Hg51b7sg_Lk>.

1.4.4 Instrumentos de coleta de dados

Levando em consideração a multiplicidade de problemas que uma pesquisa de abordagem qualitativa em educação pode abarcar, esta confere ao pesquisador possibilidades diversas quanto a utilização de seus instrumentos de coleta dos dados que possibilitam as devidas análises e consecução das considerações sobre o objeto tratado.

Dentre as variedades disponíveis que apontam para as vias de acesso que escolhemos desvelar o elemento de nossa realidade de vida – a educação/formação – delimitamos os seguintes instrumentos: observação participante; registros aleatórios em diário de campo; aplicação de questionário com perguntas abertas com todos os alunos participantes da disciplina; entrevistas não estruturada, aberta ou livre com alguns alunos e professores que acompanharam o processo, ou parte deste. Vale ressaltar que as entrevistas, foram coletadas apenas de alguns dos acadêmicos, sujeitos observados, que se dispuseram voluntariamente para concedê-los para a formatação de um produto audiovisual já mencionado anteriormente¹⁶. Este confere o registro das atividades realizadas pela disciplina e, também, parte de nossas fontes de análise.

A observação participante foi realizada durante todo o acompanhamento realizado no decorrer da disciplina “Filosofia, Educação e corpo” ofertada no semestre 2014.2, como narrado na sessão anterior. Como dito anteriormente, durante a observação participante, o pesquisador se integra ao grupo com o objetivo de fazer pesquisa. Ora, na pesquisa qualitativa, os dados não podem ser considerados como fatos isolados, mas devem ser observados desde que estejam relacionados ao contexto em suas múltiplas relações. De acordo com Angrosino (2009) a observação é o ato de perceber as atividades e os inter-relacionamentos das pessoas no cenário de campo através dos cinco sentidos do pesquisados, isto é, o pesquisador deve perceber os fenômenos para além das aparências e, neste sentido, cabe ao mesmo adentrar na dinâmica estabelecida pelo seu objeto de estudo e tornar-se par, de modo a capturar a essência dos fatos ocasionados em todo o processo.

Para realização da observação, contou-se com a utilização do diário de campo, visto como o principal instrumento de trabalho dos pesquisadores ou etnógrafos. O diário de campo consiste em um instrumento efetivado para o registro de informações que insurgem do trabalho de campo e que posteriormente são utilizadas pelo pesquisador ao fazer a análise dos dados.

Para Lima *et al* (2007), o diário de campo se constitui como:

¹⁶ Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=Hg51b7sg_Lk>.

[...] um documento que apresenta tanto um “caráter descritivo - analítico”, como também um caráter “investigativo e de síntese e cada vez mais provisórias e reflexivas”, ou seja, consiste em uma fonte inesgotável de construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento [...] e do agir através de registros quantitativos e qualitativos (LIMA *et al*, 2007, p. 95).

O diário de campo, na maioria das vezes, é considerado como uma forma de agenda de tarefas, como um caderno de observações e relatos pontuais de atendimentos individuais, ou ainda, como um breve relatório descritivo da intervenção e da realidade. Os aspectos relevantes que envolvem o cotidiano da intervenção não são registrados, ficando subentendidos seus significados ou seus não - Significados (LIMA *et al*, 2007, p. 98).

Com o auxílio do questionário aberto e da entrevista não-estruturada ou aberta foi nos ofertada a possibilidade ampliar o nível de esclarecimento das impressões e aumentar o nível de percepção sobre o fenômeno observado. Oliveira (2007, p. 83) afirma que o questionário “pode ser definido como uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre tudo e qualquer dado que o pesquisador(a) deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo”.

Sobre os questionários, podem-se constatar existência de três tipos ou modalidades, ora definidas em função da natureza de suas perguntas. O questionário aberto é elaborado apenas com perguntas abertas, “subjetivas”, aquelas em que a resposta é apresentada textualmente e de forma livre; O questionário fechado é organizado com perguntas cujas respostas são definidas em meio a alternativas pré-estabelecidas, ou seja, “objetivas” e, por consequência, o questionário semiaberto apresenta um misto de questões abertas e fechadas. Como dito, o questionário aberto foi o tipo utilizado para esta pesquisa, pois entendemos que assim, o acadêmico poderia ter mais liberdade nas suas respostas dando possibilidade de enriquecer e diversificar o nível das informações coletadas.

A entrevista é um dos tipos mais comuns de técnica de coleta de dados em pesquisa e tem por finalidade a coleta de informações orais/verbais de uma parcela representativa de uma população do atender os objetivos da pesquisa. As entrevistas podem ser do tipo: 1) Estruturada: o questionário cuidadosamente planejado, com perguntas elaboradas em íntima conexão com os objetivos propostos. As perguntas podem ser fechadas – indicando duas ou mais respostas pelo entrevistador ou abertas – o entrevistado responde as perguntas como melhor lhe convier; 2) Não-estruturada: a entrevista é conduzida com uma orientação não diretiva, se desenvolve com o que emerge no momento, sem um plano bem estabelecido, mas tem interação direta com os objetivos da pesquisa; 3) Semi-estruturada: possui questões abertas e fechadas dentro da lógica relacional (OLIVEIRA, 1999; MINAYO, 1999).

No tipo de entrevista não-estruturada, como foi o caso, o entrevistado é deixado a decidir-se pelo modo que irá construir a resposta, além de ser considerada, assim como a entrevista semi-estruturada, como uma forma especial de conversação. Ao analisar seu conteúdo, o pesquisador, busca um significado interpretativo que muito ganha pela aproximação pragmática da linguagem/da conversação (MATTOS, 2005).

Duarte (2004) afirma que por intermédio da entrevista é possível coletar indícios dos modos como cada sujeito percebe e significa a sua realidade levantando informações consistentes e possibilitando-nos compreender as relações e lógicas que se estabelecem no interior do grupo. Nesta mesma medida, Romanelli (1998 apud DUARTE, 2004) aponta uma possível grande contribuição da entrevista, no sentido de que a partir desta, da interação e da relação entre os dois – pesquisador e pesquisado – ocorre uma formação, uma troca que é mútua:

[...] entrevista é sempre troca [...] ao mesmo tempo em que coleta informações, o pesquisador oferece ao seu interlocutor a oportunidade de refletir sobre si mesmo, de refazer seu percurso biográfico, pensar sobre sua cultura, seus valores, a história e as marcas que constituem o grupo social ao qual pertence, as tradições de sua comunidade e de seu povo. Quando realizamos uma entrevista, atuamos como mediadores para o sujeito apreender sua própria situação de outro ângulo, conduzimos o outro a se voltar sobre si próprio; incitamo-lo a procurar relações e a organizá-las. Fornecendo-nos matéria-prima para nossas pesquisas, nossos informantes estão também refletindo sobre suas próprias vidas e dando um novo sentido a elas. Avaliando seu meio social, ele estará se auto-avaliando, se autoafirmando perante sua comunidade e perante a sociedade, legitimando-se como interlocutor e refletindo sobre questões em torno das quais talvez não se detivesse em outras circunstâncias (DUARTE, 2004, p. 220).

Assim, acredita-se que não só o questionário, mas também as entrevistas contribuem na captação de impressões pessoais dos acadêmicos. Trata-se de algumas questões que são mais difíceis de serem mensuradas pelos olhos do observador/pesquisador pois se relacionam a aspectos que tocam a subjetividade do indivíduo. O questionário com perguntas abertas e as entrevistas, como dito, foi aplicado e realizadas ao final da disciplina após a vivência e superação de todas as etapas propostas no processo de formação.

2 **PERFORMANCE ART: UMA PROPEDÊUTICA ESTRUTURANTE DA EXPERIÊNCIA**

Esta sessão pretende revisar e apontar uma possibilidade “propedêutica” – no sentido de um conceito que diz da preparação estrutural dos rumos da experiência – na perspectiva da *Performance Art*. A proposição desta manifestação como possibilidade/ferramenta metodológica é apresentada como uma manifestação que possibilita a vivência dos conceitos pelos quais se pode imprimir nos sujeitos as diferentes formas de conceber o corpo. O modo estruturalista do pensamento sob esta perspectiva é subjugado a partir da proposição de que a propedêutica – suspensa aqui a partir da *Performance Art* – pode ser interpretada como uma forma possível de estruturar e determinar a experiência do sujeito frente a um objeto a ser conhecido no âmbito das práticas pedagógicas na escola.

Sendo assim, a sessão foi organizada em três momentos: no primeiro, é apresentado um delineamento histórico da performance atrelado a algumas de suas características gerais a fim de capturar as suas composições - os contextos a que ela pertence; o segundo momento reúne algumas considerações pertinentes à respeito da performance como um sistema de organização, como propedêutica na promoção de transformação, de mudança de comportamentos; e no terceiro momento, explicita-se, de modo geral, as muitas formas de pensar, o processo que dar via ao conhecimento, denominada de “experiência”.

2.1 A ARTE VIVA DA PERFORMANCE

O artista é um homem que não pode se conformar com a renúncia à satisfação das pulsões que a realidade exige. Toda arte é o desenho do desejo. O artista dá livre vazão a seus desejos eróticos e fantasias. A realidade interdita o tempo todo. Desde coação social até a gramática. A obra de arte se caracteriza pela transgressão, por não obedecer a gramática.

Sigmund Freud

A performance é uma pintura sem tela, uma escultura sem matéria, um livro sem escrita, um teatro sem enredo. . . ou a união de tudo isso. . .

Sheila Leirner

Arte efêmera. O que vem a ser, de fato, *Performance Art*? A epígrafe acima, em poucas palavras, explicita instâncias significativas que a constitui: fluxo, troca, relação,

interação, ato tornado arte, arte tornada ação.

Contra todas as formas estruturantes, técnicas, discursos, categorias, vocabulários, manuais estéticos ou gramáticas em que as artes, de modo geral, por ora concebiam, a *Performance Art* se engaja. Como ato, eminentemente político, se entrepõe entre o real sob uma relação ontológica - não mais apenas sob imaginário e os paradigmas meramente estéticos condizentes as artes tracionais - e nos apresenta uma nova forma de ler o mundo, o “novo mundo” pós-moderno. A *Performance Art* como linguagem vai tentando escapar à da palavra, do discurso... Não quer ser nada, não quer dizer nada, mas apenas espaço gasoso aberto ao sensível, ao novo. É improvisado, [...] linguagem sem gramática, sem léxico. Não funda conceitos, testa, experimenta. Realiza-se e nada conclui (MEDEIROS, 2008, p. 24).

Toda palavra daqueles que se manifestam contra algo afirma o que negam. O grito da arte não grita nada. Ele é sopro escamoteado, voz catastrófica. Ele rasga a totalidade de nosso ser, de nosso corpo. Ele esvazia. Nega, por sua força, a totalidade dos corpos tensos. Comunicação não-lingüística. O grito da arte não grita nada, ainda que ele pronuncie palavras [...]. O conteúdo da arte é sopro e som. Ele arranca a totalidade de nosso ser para fora do nosso corpo, para constituir um mundo com a obra. Pura composição com a vida (AQUINO, MEDEIROS, 2011, p. 34).

A proposta artística do contexto que se apresenta, buscou colocar o corpo em cena, romper com os “limites do ignóbil”, ir além dos limites comumente admitidos, que é levar a consciência, tocar a escória, criar revolta, questionar o mundo. Todas essas características, até então apresentadas, conferem a *Performance Art* uma forma de arte desestruturada – no sentido de que renega qualquer preceito, regra ou estrutura -, jogada ao acaso, ao acontecimento. Por ser considerada tão aberta - troca viva... difusão... volúpia... - é pautada uma profunda dificuldade de perceber tão diretamente a sua proposição, o porquê de ser como é, a sua objetividade, a sua intenção. Ora, nada estar por acaso, tudo possui uma intenção, seja ela a mais primitiva. Sendo assim, é concebível a ideia de haver algo sem uma estrutura? É possível haver produção sem mediação da razão, de bases lógicas? Em que medida a criação artística, por mais desinteressa esta seja, não se pauta em torna de uma intenção, uma preposição?

Neste sentido, acredita-se que a *Performance Art* não é, e não pode ser, totalmente desestrutura, improvisado, acaso. Ela possui uma intenção que é partilhar, talvez. Ela deseja falar algo. Opera com signos, organiza-os, comunica sob os mais diversos artifícios, sob os mais inusitados sentidos. Sempre prepara o indivíduo/espectador/criador para algo, para alguma coisa, para questionar o contexto – e não é à toa que a *Performance Art* surge a partir

de tal pressuposto: do questionamento. O performer em sua ação deseja transmitir algo, gritar, conscientizar, criticar, transformar. Consciência política? Social? Ora, *Performance Art* também constrói discursos, porém um discurso que provém do corpo, um discurso do movimento, não da palavra, da retórica. A gestualidade, por mais desproposital e espontânea que seja, é um sistema de comunicação e, claro, transmite mensagens e é, de certa forma, significante.

Assim, antes iniciar ao que propõem especificamente esta sessão, achou-se por necessário chamar essa atenção acerca deste caráter ambíguo da *Performance Art*. Apesar de apresentar-se como uma manifestação essencialmente de ruptura e contra as formas até então estabelecidas no campo das produções artísticas, ela possui, de certa forma, uma maneira de se organizar, uma estrutura (mínima que seja) para realizar suas proposições e é sob esta assertiva que esse trabalho procura enfatizar.

Observando esse entrelaçamento de possibilidades de conceber a arte da performance, percebe-se o desafiante exercício de traçar a sua “história”. Portanto, é aqui desmembrada a nível sucinto de apresentação descritiva, mas com a tentativa de aos poucos, e ao final do texto, possa-se percebê-la de forma mais clara a nossa preposição ao relacioná-la a perspectiva propedêutica.

Ao analisar obras referenciais sobre o tema, é possível perceber que a história da *Performance Art* está pautada sobretudo nos sujeitos (artistas), nos personagens, nos grupos, nas ações e nos movimentos que encabeçaram, engajaram e travaram a luta que se pôs contra e a questionou os preceitos sociais e artísticos tradicionais no advento da pós-modernidade. Neste sentido, optou-se por um delineamento histórico ao que fosse possível contornar e refletir sobre os conceitos e características mais fundantes dessa linguagem contemporânea. Para não cometer um ato falho, aponto alguns dos precursores, dadaístas, futuristas etc. que desde os anos de 1920 engajaram o movimento pelo qual estabeleceu em 1970 o que se denominou performance, conforme destaca Aquino e Medeiros (2001): Allan Kaprow, Gina Pane, Michel Jour-niac, Benjamin Vautier (conhecido como Bem), Yves Klein, Joseph Beuys, Marina Abramovic, Orlan e ainda, Hélio Oiticica, Lygia Clark, Lygia Pape, Celeida Tostes, Wesley Duke Lee, Ronald Duarte, Ricardo Basbaum, Alex Hamburger, Grupo Empresa, Grupo Fluxus e Grupo Gutai.

Se abstendo à reprodução da “pré-história” da Performance já esboçada por Glusberg (1987) em “A arte da performance”, tentamos dialogar quesitos pelas quais foram anteriormente esclarecidos, ou seja, sem necessariamente se deter aos aspectos cronológicos, mas com a preocupação de apresentar as ideias básicas dentre as mais significativas bem

como as principais influências pelas quais se fez constituir o que chamamos de *Performance Art*.

Assim, considerou-se que a Performance é uma corrente artística reconhecida na década de 1960, embora apenas consolidada como prática e linguagem artística nos anos 70. Desde o início do século XX, a arte e seus parâmetros tradicionais vinham sendo questionados, e neste sentido, as ações performáticas primitivas (*protoperformances*) foram utilizadas como forma de comportar a necessidade de romper com as proposições artísticas vigentes apontando possibilidades de se criar e de perpetuar novas formas de arte. Encontrando-se alocada, inicialmente, no seio das artes plásticas/visuais, artistas pictóricos, que antes se limitavam a registrar suas criações sob a superfície da tela, passaram a valorizar o momento de criação o que prenunciava uma mutação na arte contemporânea.

Poetas, pintores, dramaturgos e músicos denunciavam a estagnação e o isolamento da arte de então. O que se buscava era uma vasta abertura entre as formas de expressão artística, diminuindo de um lado a distância entre vida e arte, e, por outro lado, que os artistas se convertessem em mediadores de um processo social (ou estético-social) (GLUSBERG, 1987, p.12).

Com um grande potencial de valor crítico, a Performance pode ser entendida como uma fusão de gêneros que emerge dos movimentos de vanguarda (Futurismo, Dadaísmo, Surrealismo etc.) como uma forma de provocação e desafio na busca de um rompimento com a arte tradicional. A arte contemporânea e a Performance como linguagem partícipe de um contexto histórico-cultural “caótico” estabeleceu-se aberta à articulação de diferentes modalidades e formas artísticas sob o viés da interdisciplinaridade - na medida em que incorpora em suas obras técnicas do teatro, da mímica, da dança, da fotografia, da música e do cinema. Essa abertura e diálogo entre as diferentes formas colocou em cheque os enquadramentos artísticos e sociais anteriores (tradicionais) na tentativa de romper com as barreiras e hierarquias pautadas entre arte e “não-arte”.

Tomando como ponto de estudo a expressão artística *performance*, como uma *arte de fronteira*, no seu contínuo movimento de ruptura com o que pode ser denominado “arte-estabelecida”, a *performance* acaba penetrando por caminhos e situações antes não valorizadas como arte. Da mesma forma, acaba tocando nos tênues limites que separam vida e arte (COHEN, 2002, p. 38).

Todas as propostas que percorreram a sua trajetória histórica (*Happening*, *body art*, *live art*, etc.) até chegar a performance propriamente dita, tinha como denominador comum a desfetichização do corpo, ou seja, romper com a exaltação da beleza elevada durante séculos

pela literatura, pintura e escultura a fim de trazê-lo à sua função de instrumento do homem. Em outras palavras, a Performance se constituiu em uma atividade cujo objeto/produto é o mesmo que geralmente se utiliza como instrumento. O corpo, neste sentido, sugere a sua participação como guia no processo de criação e como produto artístico. O corpo passa a estar no centro das proposições artísticas exigindo novas conexões nas formulações conceituais.

[...] utilizar o corpo como matéria-prima, não se reduz somente à exploração de suas capacidades, incorporando também outros aspectos, tanto individuais quanto sociais, vinculados com o princípio básico de transformar o artista na sua própria obra, ou, melhor ainda, em sujeito e objeto de sua arte (GLUSBERG, 1987, p.43).

No percurso histórico, o corpo como peça-chave da composição artística foi abordado e pautado anteriormente pela *Body Art*, uma manifestação que surge no final da década de 1960 na qual coloca o corpo como objeto de arte; o artista e seu corpo em um plano de reflexão.

[...] o nascente movimento da *body art* deslocava o ponto focal do produto para o processo, da obra para o criador. A *body art* assumia o corpo como suporte artístico. A ação do artista sustentava-se como mensagem estética por si mesma e o seu registro residual ou documental representava um epifenômeno (COHEN, 2002, p. 15).

De acordo com Cohen (2002, p. 38), em se tratando de um sentido ontológico, a Performance encontra-se ligada a um movimento que é maior, um modo de se encarar a arte, a *live art*, ou seja, arte ao vivo, ou ainda arte viva. Trata-se de um movimento de ruptura em que se almeja dessacralizar a arte, tirá-la de sua função meramente estética e elitista. Assim, busca-se uma aproximação direta da arte com a vida, do espontâneo, do natural em detrimento ao elaborado, ensaiado.

A ideia é de resgatar a característica ritual da arte, tirando-a de “espaços mortos”, como museus, galerias, teatros, e colocando-a numa posição “viva”, modificadora. Esse movimento é dialético, pois na medida em que, de um lado, se tira a arte de uma posição sacra, inatingível, vai se buscar, de outro, a ritualização dos atos comuns da vida: dormir, comer, movimentar-se, beber um copo de água (como numa *performance* de George Brecht do Fluxus) passam a ser encarados como atos rituais e artísticos. John Cage diz: “Gostaria que se pudesse considerar a vida cotidiana como teatro” (COHEN, 2002, p. 38).

O *happenig* (‘acontecimento’), termo criado em 1959, foi também outra forma de expressão das artes visuais, com características das artes cênicas, que precedeu e, de certo modo, forjou os parâmetros pelos quais se constituíram a posteriori a arte da Performance. O

happening definido muitas vezes como um sinônimo desta arte é pautado pelo aspecto da imprevisibilidade que envolve geralmente a participação do público espectador de maneira direta ou indireta.

Embora se trate de um exercício pertinente, empreender conceitualmente o que é Performance não encerra uma determinada precisão, de fato, ela não conforta um objeto preciso ou mesmo um conceito universalizável, mas de significação variável, contudo, possível. Com toda essa multiplicidade na qual a caracteriza como possuidora de uma característica anárquica, em sua própria forma de ser, na qual escapa às possibilidades de definições e rótulos, Cohen (2002) nos confere algumas proposições e prerrogativas que auxiliam uma tomada delineada sobre o seu conceito, as quais segue.

Medeiros (2008) afirma que é possível compreender a performance como intersubjetividade. Para a autora, performance é “telepresença”. “Mover robôs” a distância, por não envolver geração de intersubjetividade, troca, relação etc. não configura uma performance artística. Neste sentido, a primeira proposição de Cohen (2002) se refere ao fato de que a performance é antes de tudo ‘expressão cênica’. Um quadro, por exemplo, exibido a uma plateia não se caracteriza como performance, mas alguém pintando esse quadro ao vivo, poderia assim caracterizá-la. Fotografias também não podem ser consideradas Performances, serão arte, certamente, como serão registros, fragmentos de instantes, recortes de ações desmembradas, desintegradas de seus contextos, arrancadas de seus sons e cheiros. Sob esse mesmo contexto, uma seguinte proposição se refere a possibilidade desta arte ser ainda entendida em detrimento a um tempo e espaço, como uma função ($P = f(s,t)$) em que necessitaria estar acontecendo naquele instante (t), naquele local (s).

[...] a exibição pura e simples de um vídeo, por exemplo, que foi pré-gravado, não caracteriza uma *performance*, a menos que este vídeo esteja *contextualizado* dentro de uma sequência maior, funcionando como uma *instalação*, ou seja, sendo exibido concomitantemente com alguma atuação ao vivo (COHEN, 2002, p. 28).

Na visão apresentada pelo autor citado, tais exemplificações demonstram e reafirmam a necessidade fundamental da “presentefic(ação)” do corpo em cena e a valorização do processo criativo em detrimento ao produto na identificação/classificação de uma arte como performance; o que interessa numa performance, antes de mais nada, é o processo, sua sequência, os fatores que pouco a pouco constituem a relação com o produto artístico.

Para Cohen (2002) a Performance possui uma identificação com o anarquismo pois, tenta resgatar a liberdade na criação sendo esta a força motriz da arte. Trata-se basicamente de

uma linguagem de experimentação onde não se há preocupação nem compromisso com a mídia, com o público ou com qualquer ideologia engajada. É pautada com base no princípio do prazer não no da realidade, além de dar ênfase no papel da radicalidade como expressão herdada de seus movimentos predecessores. “O trabalho do artista de Performance é basicamente um trabalho humanista, visando libertar o homem de suas amarras condicionantes, e a arte, dos lugares comuns impostos pelo sistema” (COHEN, 2002, p. 45). Na paisagem urbana a performance se rebusca como meio de expressão colocando em evidência questões sobretudo políticas – ligadas a questões existenciais básicas - procura a utilização do não convencional para se atingir seu objetivo.

A apresentação de uma *performance* muitas vezes causa choque na plateia (acostumada aos clichês e à previsibilidade do teatro). A *performance* é basicamente uma arte de intervenção, modificadora, que visa causar uma transformação no receptor. A *performance* não é, na sua essência, uma arte de fruição, nem uma arte que se proponha a ser estética (muito embora, como já levantamos, se utilize de recursos cada vez mais elaborados para conseguir aumentar a "significação" da mensagem (COHEN, 2002, p. 45).

Dentre todas as características ainda possíveis de pontuar, expomos aqui uma das quais conduziu a crítica transposta pelos artistas no que toca a superação dos limites espaciais, pré-estabelecidos, formatados e desenhados cenograficamente tendo em vista as especificidades cada caso específico de arte. A Performance transcende a noção concreta de espaço, um espaço para o *performer* é qualquer espaço, é qualquer lugar, principalmente aqueles que não são habitualmente utilizáveis para encenações. Nesta perspectiva Aquino e Medeiros (2011, p. 46) propõe uma classificação afirmando que as performances podem acontecer em espaços *in situ*, ou seja, em bienais, museus, galerias etc. ou *ex situ*, próximo ao que convém chamar-se de ‘intervenção urbana’. Para os autores:

Performances na rua muito nos interessam, pois acreditamos que elas lema longe uma das propostas dessa linguagem artística: não são produtos, são efêmeras, muitas vezes solicitantes da participação do público, elas se querem perto da vida, do grande público, logo, a rua é o lugar delas (AQUINO; MEDEIROS, p. 2011, p. 46).

Em espaços *in situ*, normalmente, o público é vacinado, certamente está preparado para a arte, ainda que muitas vezes não sabia o que é arte. Na rua, a performance possui potência de surpresa. Ela desloca o espaço e pode modificar o tempo do errante. Ele encontra aquele que não ousa entrar em instituições por não se sentir convidado. (AQUINO; MEDEIROS, p. 2011, p. 47)

Trazer uma narrativa apontando apenas algumas das suas principais características -

justificada pela incapacidade de apreender seu conceito e/ou oferecer uma identidade específica em se tratando de uma arte híbrida e em constante movimento e ação - talvez não tenha sido a melhor opção para imbuir aos leigos leitores uma ideia do que venha a se constituir a *Performance Art* nem tão pouco fazê-los visualizar o bojo dramático, visceral, rico, crítico, infiel, transformador, dentre outros sentidos que esta possui. No entanto, sua história, suas expectativas, deixa claro algumas intencionalidades, principalmente as que tocam a preocupação com a formação política do indivíduo de modo a se adequar, em proposição viva com a arte, a esse novo contexto histórico pós-moderno, a priori também caótico e estruturado. Trata-se de uma preocupação que transcende o ponto de vista estético, da sensibilidade, do sentir apenas, mas o coloca na proposição vivencial do real, do ser na sua perspectiva ontológica. A performance arranca o indivíduo da condição passiva de espectador e o coloca na função de interator, de co-criador da cena, da realidade. O performer, em suma, se imune de uma base, uma estrutura que é repetível em suas intenções e/ou proposições, embora se deixe levar pela vazão da imprevisibilidade.

Sendo assim, mesmo sob o contexto caótico, possivelmente desestruturado proposto pela *Performance Art*, propomo-nos a pensá-la como propedêutica, como forma de organização de uma experiência, a partir de seus princípios fundamentais. A propedêutica sob o olhar da *Performance* aqui colocada, visa a preparar o indivíduo para receber o grito, para se manter sob um ponto de vista crítico-reflexivo frente à realidade de um novo mundo natural, tecnológico e social. A *Performance* é uma operação sónica; estrutura e organiza os signos que se encontram dispostos naturalmente, conferindo sentidos a estes ou aos significados que o *performer* deseja transmitir através da sua intencionalidade. Sumariamente, a *Performance* propedêutica assume um modelo básico, características que propõe compartilhamento de um novo senso comum social sobre um dado fenômeno.

2.2 UMA PROPEDÊUTICA EM PERFORM(AÇÃO)

O homem branco toma a sua mitologia, indo-européia, o seu logos, isto é, o mythos do seu idioma, pela forma universal do que deve ainda querer designar Razão. O que não é de modo algum pacífico.

Jacques Derrida

Têm-se observado que a performance carrega características eminentes para aqui serem entendidas sob a base conceitual da propedêutica. Sua estrutura de base educativa/formadora, que age direta ou indiretamente, propõe gerar uma consciência nos

indivíduos principalmente aos aspectos que norteiam as questões socioculturais. Como visto, a Performance em sua forma de manifestação crítica, reflexiva, discursiva e, principalmente, de denúncia e de rupturas, coloca em cheque os dogmas, os cânones tradicionais instituídos artisticamente e socialmente. Enquanto propedêutica, as ações performáticas em suas formas de organização e provocação, inseridas no seu bojo de concretude expressiva, direcionam à tomada de novos posicionamentos e novos comportamentos dos indivíduos frente a experiência por esta estabelecida. Assim, as formas pelas quais as performances e seus agentes estruturam e operam os signos na constituição estética da experiência atribuí aos indivíduos modos distintos de significar a realidade percebida.

Japiassú e Marcondes (2001) no “Dicionário de Filosofia” apresenta um breve fragmento em que se conceitua o termo “propedêutica”. Tal conceito, embora pautado sob uma perspectiva ampla/generalizada, joga-se central no entendimento da especificidade do nosso objeto de pesquisa. Assim, trata-se de um

Estudo introdutório ou preparatório que serve de iniciação a uma ciência. Ciência cujo estudo serve de preparação ou introdução a outra. Ex.: a lógica como propedêutica à teoria do Conhecimento: “a lógica como propedêutica constitui um tipo de vestibulo para as ciências” (Kant, Crítica da razão pura). Tratado científico de caráter introdutório e geral. Ex.: a Propedêutica filosófica de Hegel (JAPIASSÚ E MARCONDES, 2001, p. 157).

Neste caso, especificamente, é vista como um conjunto de intenções, de operacionalizações sógnicas e simbólicas que tentam massificar a percepção do máximo de indivíduos possíveis sobre um fenômeno. Em outras palavras, a propedêutica confere subsídios elementares e apriorísticos para que um determinado objeto, sob as suas inúmeras possibilidades relacionais, seja visto e percebido da mesma forma, ou seja, da forma intencionada por uma preposição propedêutica, no caso, pela Performance.

A arte, de modo geral, enquanto propedêutica foi utilizada em muitos casos, em muitos contextos e em muitas perspectivas. Na literatura, Santos (2011), indaga, por exemplo, a pressuposição de que Lima Barreto em seu romance “Numa e a Ninfa” estaria propondo uma “propedêutica política”. No caso, o autor, havendo demonstrado sua erudição com referências à mitologia clássica e à história de Roma a partir do contexto de especulação política que se insere na obra, estaria incentivando suas (seus) leitoras(es) a se instruir politicamente. Essa aparente despreensão de Lima Barreto, acabara por suscitar ao leitor-pesquisador curiosas questões:

Se no começo do século passado, quem lia romances e contos eram,

principalmente, as mulheres, estaria Lima Barreto tentando politizar suas leitoras utilizando-se para isso de estratégias comuns (a especulação da vida alheia) para provocar seu interesse? E, mais curiosamente, se as personagens femininas do romance são tão fortes como Mme. Forfaible e a própria Edgarda, muitas vezes mais fortes e controladoras que seus maridos, que recado o texto de Lima Barreto estaria passando para suas leitoras? Que confiasse na própria força e adentrassem o mundo da política? Ou essas personagens seriam um mero elogio ao orgulho feminino, já que são os personagens masculinos os verdadeiros agentes do intrincado jogo político que se desenvolve no romance? (SANTOS, 2011, pp. 12-13).

Para Santos (2011) a leveza pela qual o autor apresenta suas críticas políticas seria uma estratégia de, aos poucos, ensinar-lhes ao seu público-leitor como se faz política no Brasil, como se interpreta a política, e como se deve agir com os políticos. As estratégias e intencionalidades linguísticas/ contextuais, utilizadas pelo autor ao conferir o romance, deixa explícito (ou implícito) o seu interesse em gerar novos comportamentos aos seus leitores frente a realidade pela qual se apresentara. A mudança de postura, neste caso, é gerada pela propedêutica instituída pelo autor que cautelosamente opera os signos pelos quais determinará a percepção do público leitor frente ao enunciado político.

Outra organização propedêutica bastante utilizada como finalidade educativa – ou de mudança comportamental de uma sociedade – foi o teatro. No teatro os mitos e as grandes figuras da história eram representados e revelavam a relação que os seres mitológicos famosos ou mesmo os próprios deuses tinham com os problemas da vida comum. Schechner, IcLe e Pereira (2010) afirmam que:

O teatro deu às pessoas uma chance de experimentar indiretamente aquilo que de vez em quando acontece, de modo infeliz, na vida real, cotidiana. Essa experiência *fictícia* operava como uma espécie de educação emocional, assim como a liberação de sentimentos perturbadores – o que Aristóteles chamou de “catarse”, o suscitar das emoções de terror e compaixão por meio de suas representações (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 24).

Além do teatro, os rituais em sua simbologia também conferiam transformações comportamentais, mas rituais de obediência estes que convergiam aos sentidos e interesses provenientes das autoridades políticas e religiosas ao modo que quisessem que fossem realizadas as ações. Para Schechner, IcLe e Pereira (2010) teatro é ação, é prática dinâmica. Oferece a possibilidade de refletir a partir dos fatos representados sobre aquilo que nos acontece, a imaginação confere a possibilidade de nos colocar sob algumas circunstâncias, de forma positiva ou negativa, e assim aprendemos sobre nós mesmos, sobre os outros.

No teatro, as pessoas podem desfrutar de todos os sabores da vida sem terem

de pagar o preço real de vivê-las. [...] No teatro, o público não apenas sente simpatia pelos personagens como também começa a perguntar: “O que eu faria se eu estivesse nessa situação?” (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 25).

Na América portuguesa, em meados do século XVI, o teatro jesuítico utilizado como instrumento educativo, em sua propedêutica, promovia o contato de valores cristãos com costumes indígenas. O processo de colonização das terras brasileiras a qual teve um agente principal a catequização, tratou-se de uma prática essencial para a consolidação da colônia. Em suas peças, o Padre José de Anchieta muito se utilizou de elementos indígenas associados a valores europeus e cristãos a fim de torná-los católicos, para isso mesclavam, nas peças, aspectos da realidade local dos indígenas e colonos com aspectos do cristianismo. Assim, a encenação da peça “O Auto de São Lourenço” era recobrada como uma das práticas essenciais para a assimilação, por parte dos indígenas, de uma cultura cristã europeia. De acordo com Silva e Alves (2010, p. 6)

A peça é composta por cinco atos onde no primeiro ato apresenta-se o martírio de São Lourenço ao morrer queimado. No segundo, São Lourenço, São Sebastião e o Anjo da Guarda impedem que Guaixará (rei dos diabos) e seus servos Aimbirê e Saraiva destruam uma aldeia indígena com o vício e o pecado. No terceiro ato os dois servos do demônio torturam Décio e Valeriano, responsáveis pela morte de São Lourenço. No quarto ato, o temor de Deus e o Amor de Deus mandam sua mensagem de que os índios (público-alvo de José de Anchieta) devem amar e temer a Deus que por eles tudo sacrificou, a fala do anjo enfatiza e enobrece o sacrifício como meio de alcançar a salvação, a pureza. Defende que deve-se seguir o exemplo de Jesus e dos santos ou queimarão no inferno eternamente. Já na fala do temor de Deus, fica evidente a intenção do autor ao escrever e realizar a obra, que é condicionar o gentio a religião católica, utilizando-se dos subterfúgios do medo, aterrorizando os espectadores do auto com a ideia de inferno. [...] O quinto é um jogral de doze crianças na procissão de São Lourenço.

Observa-se, contudo, a presença das críticas aos pecados carnavais, sensuais, aos sacrilégios e heresias. Há, portanto, a tentativa de conscientizar o pecador dos pecados que realizam, sendo estes ofensas a Deus que, em contrapartida, havendo-o crido e o adorado em amor receberia uma vida maravilhosa, salvação eterna. Para tanto, deixa claro, a ideia de arrependimento e sacrifício como símbolo que levaria a pureza. Tais elementos reforçados na encenação literária tinha como maior objetivo catequizá-los, isto é, a organização discursiva proferida pelos autos incumbiu sobre a forma de os índios conceberem os preceitos cristãos ao ponto de torná-los vívidos frente a tomada de um novo comportamento.

A Performance como arte e expressão cênica, assim como o teatro o é, carrega em seu bojo muitas de tais prerrogativas, não é de se negar. Sendo uma manifestação artística, a

performance reúne em seu corpo simbólico todas as linguagens artísticas em seu processo de criação. Assim, trata-se de um campo aberto, ilimitado o que possibilita a interdisciplinaridade, ou seja, uma integração dos fazeres artísticos, e aqui, incumbe-se também os pedagógicos em busca da produção de conhecimentos significativos. Entretanto, a propedêutica gerada sob a Performance ultrapassa esse valor concedido pelo teatro, na medida em que põe em cheque questões/conflitos atuais e, neste sentido, acaba por abranger e suprir as necessidades que acompanham a condição pós-moderna com que a sociedade vem trilhando. Representante da “arte híbrida” se coloca em contraposição aos movimentos condizentes a vida pós-moderna como, por exemplo, à departamentalização da arte em especificidades. O pensamento histórico conhecido Taylorismo, propulsor do capitalismo no início do século XX, partindo da ideia da produção em série, através de métodos científicos cartesianos, incumbiu tais características no modo de “ser social”, embora tenha sido altamente contestado por fragmentar o conhecimento.

Considerando ultrapassada essa preparação especialista, e aqui apontando uma analogia à outras perspectivas, as instituições de ensino têm caminhado para o diálogo trans e interdisciplinar. É nesta mesma perspectiva que a Performance se constitui e se impõe como prática educativa, social e artística. Ora, a Performance aqui representada como uma propedêutica recai principalmente, como uma possibilidade dinâmica de formar o indivíduo/educando livre de regras e códigos fechados na proposição de ações motivadoras e participativas conforme afirma Cartaxo (2014).

[...] estou certo de que a arte híbrida e suas múltiplas possibilidades de realização e leitura se faz muita bem representada através da performance, até porque essa expressão artística circula por entre as várias formas de criação constituindo uma teia rizomática de idéias, reflexões e conhecimentos (CARTAXO, 2014).

Sendo assim, para Cartaxo (2014) a performance surge como um caminho onde as dinâmicas expressões são tomadas a fim de tornar os indivíduos/performer livres na medida em que se colocam a representar, por em crise os aparatos culturais, desmascarar algumas funções sociais reguladoras mas também, impor uma reflexão, um novo posicionamento frente as diversas questões propostas durante todo o processo que desencadeia a experiência. A performance opera em função de uma ruptura perturbadora propondo uma nova retórica, uma nova forma de ler e enxergar os fatos. Talvez, dessa forma, desagüe um desconcerto ou indiferença – e até em temor e repulsa – ao depender da infraestrutura, do sistema de comunicação que estar suportar as novas propostas artísticas.

Além da característica híbrida que a *Performance Art* carrega ela também se caracteriza como arte processual, na qual a relação processo e produto encontra-se intrinsecamente ligada a ideia de presentificação, de acontecimento, ideia essa que contrapõe a noção da exposição de um produto pronto e acabado. Assim, assumindo o caráter de obra aberta a diversas interpretações e interferências do espectador, a performance permite a possibilidade de co-autoria/co-criação na medida em que há uma interação participativa no momento de constituição da obra estabelecendo uma espécie de mediação entre arte e público. Ou seja,

[...] a arte performática abre caminho para a criação coletiva em todas as suas etapas, desde a concepção de uma ideia até a concretização da obra, como modo de compartilhar o conhecimento artístico e as reflexões provocadas pelo mesmo. A performance estabelece, desse modo, uma possibilidade de mediação entre arte e público, a qual pode ser configurada como processo de ensino-aprendizagem e reflexão a respeito de experiências subjetivas e coletivas (COLETIVO PARABELO, 2011).

A propedêutica, neste aspecto institui a importância e a valorização das inter-relações no processo de formação, de construção de conhecimento, de significação e interpretação dos fatos, da realidade em detrimento ao que é dado naturalmente. Conferir aos indivíduos a possibilidade de participar ativamente da experiência se refere ao modo incitá-lo a se tornar sujeito das ações, das reconstruções visto que trata-se de uma arte inacabada, que está sempre em processo, em construção e relevar a importância deste momento vivo em detrimento a concretude morta e vazia do produto acabado como estão sempre sendo colocadas a proposições entre os conteúdos do saber.

Em certa medida também devemos ponderar a relação sócio-política que caminha para uma formação crítica-reflexiva conferida por intermédio da performance. Na busca por evidenciar a produção e ressignificação do conhecimento por meio do entrelaçamento dos sentidos individuais e dos significados compartilhados de forma criativa, essa linguagem realizada, sobretudo, no âmbito dos espaços públicos permeia questões que se colocam defronte à questões físicas, culturais, sociais e também outras fundadas numa dimensão filosófica. A categoria estética do sublime reaparece no contexto contemporâneo junto à proposições que retratam a fragilidade humana, às catástrofes naturais, às transformações climáticas, à violência urbana, às epidemias etc.

Neste sentido, questiona-se as possibilidades da arte no que toca o desenvolvimento de enfoques culturais e políticos representativos de um “interstício social” de modo a utilizá-la como meio de reflexão das relações entre sujeito e realidade.

[...] as ações performáticas realizadas no âmbito do espaço urbano como potencialmente detentoras de poder sobre as instâncias as quais investe criticamente. Como ação coletiva ganha ressonância, ecoa, transforma. À realidade velada do cotidiano desvela-se a realidade-imanência com todas as suas contradições e conflitos. A ação performática não propõe transformar o lugar (físico, político, social, cultural etc.), senão, criar uma situação de encontro e confronto do sujeito com o mundo. Aí se localiza o seu poder: como instância reveladora e deflagradora das transformações no mundo (CARTAXO, 2011, p. 8).

Assim, o indivíduo ao exercer um papel tanto de artista/performer quanto de espectador poderá observar e evidenciar os problemas sociais que o cerca. Com sensibilidade, expressão e maestria a performance torna-se uma ferramenta de crítica e revelação da podridão mundana a qual têm tomado as relações urbanas. Um sujeito que está a par, consciente, desoprimido, mas aflito com as posições que a sociedade tem tomado torna-se ativo e engajado ao processo de transformação social. Para Aquino e Medeiros (2011, p. 31):

A arte traz o real à tona, desnuda e torna translúcida a carne do corpo de um mundo, escancara as relações sociais, econômicas e políticas sem instituir sistema: propostas. A arte vai buscando escapar à dissecação da linguagem. Quando a tornam palavra, discurso, significado específico, manual de utilização e objeto de academias, ela busca outros filões.

Por fim, gostaríamos aqui de alavancar a discussão pela qual a faz tornar o corpo a base fundante de uma experimentação artística na performance. Para os artistas, esta foi a forma de tornar possível o desejo de aproximar a arte da vida. Tirar da arte os resquícios imaginários e colocá-la sob as fronteiras do real, tornar o corpo sujeito ao mesmo em que é o objeto da performance propõem-nos a reflexão sobre a importância do corpo também no cerne dos processos de aquisição de conhecimento, de formação, de significação, de interpretação. Há uma constante busca que almeja subtrair a hegemonia que temos pautada sobre as demandas racionalistas e tecnicistas moderada fortemente nos modos de educar/formar/transformar na sociedade brasileira.

A problemática de alavancar o corpo na cena e torná-lo suporte da produção artística liga-se e relaciona-se a uma série de outros fatores, principalmente as que se referem as rupturas com a forma tradicional e enclausurada de se conceber as obras de arte, do fazer e do artista em si mesmo. Esta aparentemente simples forma de apontar a questão do corpo e relevar a sua importância, principia, como dito anteriormente, na tentativa de aproximação da arte com a vida e, em paralelo, de romper com a representação e valorizar o sentido da atuação. Assim, uma ponte sobre tais aspectos aos requisitos propedêuticos, a qual propõem esta discussão, revelam uma série de possibilidades e formas de pensar - através de analogias

e comparações - em se tratando da perspectiva instituída de formação/educação, pelas quais, assim como a performance busca-se romper, inovar, transformar, sobretudo, o cerne meramente racionalista engajado - simplificadamente sob os sentidos visuais e auditivos - o qual tem se reduzido o humano – sem corpo, “sem inteiro” - em suas perspectivas educativas e modos de concebê-la.

O corpo como antro dos processos de criação convida o indivíduo à atividade, seja este no papel de performer ou interator. A ideia de interator, exclui o espectador para a cena, o conceito de autoria da obra se alarga. A construção é a troca, permuta efetiva, desejo de encontro. Não há performance sem o outro e seu significado não se estabelece sem esse reconhecimento. Trata-se de compor no entrelaçar, a relação é dinâmica, a construção é grupal e coletiva, todos ativos em atividade.

No palco de uma sala de aula, o teatro, metaforicamente, têm sido a expressão mais bem utilizada. O professor/ator sempre disposto a ensinar pela encenação/representação e os alunos, como plateia assistem, ouvem... ocupam a função de espectadores e permanecem em estado de contemplação. Ora, neste aspecto, a representação é um forte aspecto a ser pensado, pois é o cerne teatral – e se, para nós esta linguagem muito se assemelha as bases institucionais de ensino, é também a base fundante dessas práticas, deste espetáculo. Para Cohen (2002) a representação é caracterizada pelo caráter ficcional – o espaço e o tempo são ilusórios (se reportam a um outro instante), da mesma forma que os elementos cênicos, inclusive os atores, se reportam a uma “outra coisa”, eles “representam algo” enquanto o público é posto a assumir uma postura de que assiste a uma “história” e tudo remete ao imaginário, a ilusão.

Na performance a noção de representação se estreita e abre-se para a força da atuação, menos deliberada, com espaços para improvisos, para a espontaneidade. Para Cohen (2002) é nesse limite tênue que vida e arte de aproximam, pois joga-se, portanto, com o vivo, com a vida, com o risco, não mais com a ficção, com a representação, mas com o imprevisto. Com ênfase na atuação, o performer geralmente é criador e intérprete da sua obra. “O atuante à medida que não tem, como no teatro ilusionista, somente a personagem para mostrar, terá também que se ‘mostrar’” (COHEN, 2002, p. 103). Este é percebido, também, apenas como uma parte e nunca no todo do espetáculo.

[...] segundo a milenar tradição da arte, os autores procediam por delegação, reduzindo e atenuando os dados que compunham seu trabalho, o que fazia supor um filtro de ilusionismo, algo equivalente a uma farsa admitida.

Dessa forma, o dramaturgo é representado por atores e atrizes e o coreógrafo por bailarinos e bailarinas, em um espaço e tempo igualmente

virtuais, fictícios. Assim, o compositor também é mediado por músicos, salvo o caso incomum em que o compositor criasse e executasse sua melodia, instantaneamente, diante do público.

Também o pintor e o escultor transpõem sua mensagem para uma materialização determinada; e o poeta e o romancista recorrem a suas imagens verbais, escrevendo-as.

Nesse sentido, a arte da performance é o resultado final de uma longa batalha para liberar as artes do ilusionismo e do artificialismo (GLUSBERG, 1987, p. 43-46).

A forma com que o projeto de um espetáculo ou de um evento se estrutura na performance é bastante distinta do teatro. A priori, é interessante frisar que a palavra performance atravessa inevitavelmente duas conotações: 1) a de presença física; 2) no sentido de algo para ser visto, de espetáculo (*spetaculum*). Portanto, o “corpo presente” em ação compõem uma forte referência nesta linguagem, na medida em que é o corpo que coloca o humano na condição de existência, de ser, afastando-se do imaginário ficcional das linguagens tradicionais. No ponto de vista educacional, se é ruptura que se propõem, almeja-se performance, ação mútua, ativa... sem distinção entre ator e espectador, o palco é a vida e na vida não há plateia, mas agentes que constroem o seu próprio caminho em relação com os outros, com o mundo sem linearidade, mas com simultaneidade, cruzamentos, trocas. O conhecimento, a obra, se constrói na troca de todos os sentidos, de corpo inteiro, não apenas pela subestimação do ouvir e do ver em detrimento aos demais sentidos, da materialidade do ser, como fomos habituados por essa tradição ocidental que perdurou e perdura por tantos anos.

René Berger, referindo-se às performances, nota que através delas:

O corpo, se não chega a se vingar, aspira ao menos escapar da sujeição do discurso, que é um prolongamento de sua sujeição ao olho. Não somos e nunca fomos criaturas falantes ou criaturas visuais: nós somos criaturas de carne e sangue. Tampouco somos alvos para tiros, que é ao que nos reduz o curso da propaganda de massa e da publicidade.

De tal forma- conclui ele – que a performance e a body art devem mostrar não o *homo sapiens* – que é como nos intitulamos do alto de nosso orgulho – e sim o *homo vulnerabilis*, essa pobre e exposta criatura, cujo corpo sofre o duplo trauma do nascimento e da morte algo que pretende ignorar a ordem social, *ersatz* da ordem biológica (GLUSBERG, 1987, p. 46).

Tomando a Performance como uma arte de fronteira, como ponto de partida, no seu contínuo movimento de ruptura com a “arte estabelecida”, esta linguagem acaba-se por tomar caminhos e situações antes jamais valorizadas como arte, assim como passa a tocar os tênues limites que separam vida e arte, como dito. O humano, o performer na perspectiva da vida

toca uma questão que é também ontológica, não apenas estética. Romper com a representação em detrimento ao ser coloca o artista numa posição de “ser algo”, se posicionando no real, e não mais de “representar algo”, no âmbito do imaginário, da ficção.

A ponte comparativa e metafórica é constituída a todo instante por meio do teatro, não de forma aleatória, mas por se tratar da expressão cênica que mais se conhece e que mais representa o “modelo estético apolíneo” (um teatro estético acontece em *edifícios-teatro*) que tanto se criticou na modernidade. A prevalência do teatro está atrelada a institucionalização da cultura, e seu surgimento pautado no berço da cultura grega, ocidental. No teatro grego, instituíam-se uma separação espacial brutal, dividia-se palco e plateia sem nenhuma ligação física entre os dois topos no momento da representação. A intenção seria levar o espectador à empatia com o que se mostra à uma consequente catarse psíquica através da representação.

A distinção entre o apolíneo e o dionisíaco, feita por Nietzsche (2007) em “O nascimento da tragédia” ilustra e reforça, em certa medida, tal discussão pautada, sobretudo, no âmbito das rupturas e das perspectivas dualistas do ponto de vista estético da arte e da formação/educação. Como dito, não só apenas do ponto de vista da arte, mas de todo o processo pela qual incumbe-se os processos educativos e de existência humana, têm sido revertida ou submetida a uma conduta apolínea - na perda de sentido ocasionada pela relação normativa fechada, pautada na instrumentalidade racional - em detrimento a dionisíaca.

Nietzsche (2007) aponta que Apolo e Dionísio, são duas divindades das artes, que se ligam em nossa consciência com extraordinário antagonismo tanto de origem como dos fins. Respectivamente, subsistem no mundo grego entre artes plásticas e artes épicas, a apolínea, e a arte não-plástica, da música e da tragédia, aquela de Dionísio. Ambos, estão também associados a mundos estéticos distintos: do *sonho* – ligada a bela aparência do mundo interior da imaginação em contraste com a realidade cotidiana lacunarmente inteligível; e da *embriaguez* – a qual eleva-se um íntimo do homem, da sua própria natureza, da liberdade.

Apolíneo é sinônimo de individualização, de luz, de medida, de limite. A arte que a esta estética se associa procurar cobrir o mundo com uma cortina, prevê perfeita e bela e faz-nos resistir do pessimismo advindo de uma ilusão da realidade por ela criada. Em contrapartida, o dionisíaco põem a realidade e suas contingências sob uma afirmação triunfal. O princípio de individuação é quebrado para o nascimento da volúpia, o Eu desintegra-se e o ser humano é ligado a sua realidade nua e crua. A noção dionisíaca é portadora de uma existência mais real, provoca o sentimento de liberdade, “como se o homem se pusesse sobre a ponta dos pés e, graças a um júbilo interior, fosse obrigado literalmente a dançar”.

A representação teatral nada mais é que uma ilusão e existe na medida em que o

público espectador acredita na “realidade” do que está sendo apresentada. Nessa “realidade do imaginário” a ilusão vai se dar na medida em que o espectador afrouxa sua resistência crítica e entra no jogo de “acreditar na máscara” e esse “acreditar na máscara” não é acreditar que o que se passa em cena é real, mas em evocar as imagens da fantasia.

Neste jogo estético existe, de fato, o ilusório e quando afirmamos que “no palco tudo é falso”, aludindo à representação, segundo Cohen (2002) trata-se de uma afirmação drástica demais. Ora, entre o ilusório que se desmancha ao apagar dos *spots*, há um nível concreto a qual chama-se de função transporte dos signos. Para o autor,

Essa “realidade do imaginário” é uma realidade que se não é primeira enquanto objeto (o imaginário trabalha a imagem e não o objeto), ocupa um grau de realidade na nossa psique, mobilizando instâncias, despertando sentimentos etc. (à semelhança do sonho que provoca, no corpo, durante sua ocorrência, uma série de movimentos físico-vegetativos, tendo, portanto, uma “realidade concreta” (COHEN, 2002, p. 126).

Diante desse modelo fechado, restrito, estático, distante, Cohen (2002) apresenta outro modelo cênico-teatral. Flexível e dinâmico é estabelecida uma relação mítica, ritualística entre atuentes e espectadores, ou seja, não existe a separação dos topos palco-plateia como no anterior. Esse “teatro mítico” não acontece em edifícios-teatro, mas em praças, galpões, campanários, “espaços vazios, sem cadeiras, transformáveis em espaços cênicos, em que público e atuentes vão ocupar posições cambiáveis” (COHEN, 2002, p. 129).

O “teatro mítico” encontra sua maior expressão na *live art*, que é conceituada como arte de acontecimento, do espontâneo. Nessa linguagem, uma série de questões e tendências encontram-se no limite do que tem sido conceituado como arte. O *happening*, pode ser considerado uma expressão artística com esse ponto limite, onde seu sentido maior encontra-se no vivencial, no rito puro, não em mostrar alguma coisa para o público, além do sentido da expressão. O *happening* se apoia no experimental, no anárquico, na busca de outras formas. “No *happening* interessa mais o processo, o rito, a interação e menos o resultado estético final. Não existe um superego crítico. Os valores de julgamento foram abandonados; o contexto do *happening* é o da década de 60, da contracultura, da sociedade alternativa” (COHEN, 2002, p.132).

Toda essa experimentação tornada possível através desses movimentos artísticos modernos, provocaram uma ruptura na chamada convenção teatral, na medida em que perde-se uma preocupação com a encenação e com a representação. Em expressões cênicas como o *happening*, o limite entre o ficcional e o real é muito tênue e, nesse sentido, a convenção que sustenta a representação é constantemente rompida. Ora, o público nunca sabe o que pode

acontecer, e em “situações de vida”, é colocado e convidado a participar, a interagir a qualquer instante.

Evidentemente que *happening* e *performance* não se tratam da mesma expressão, no entanto, por partirem/surgirem do mesmo movimento existe em sua composição formas que as identificam e conferem uma certa proximidade entre si. No entanto, a contraposição entre essas duas estruturas cênicas alavanca a discussão na possibilidade de ilustrar o ponto de vista ontológico da performance sobrepondo a perspectiva reducta da estética teatral apolínea em se tratando da maior das rupturas subjugadas. A performance convida a arte a sair do imaginário para dar-lhe vida e o artística a viver a própria, logo esse movimento é ontologicamente ligada a um movimento maior, uma maneira de se encarar a arte. É maior porque transcende os simples pressupostos estéticos, busca abstrair tal função, que é meramente elitista, e procura uma aproximação direta com a vida, em que se estimula o espontâneo, o natural, em detrimento do elaborado, do ensaiado. “A ideia é de resgatar a característica ritual da arte, tirando-a de “espaços mortos”, como museus, galerias, teatros, e colocando-a numa posição “viva”, modificadora (COHEN, 2002, p. 38).

A crítica da performance, sob o ponto de vista estético aqui recai sobre essa perspectiva fragmentária da arte estabelecida, do teatral, da segregação espacial, do distanciamento entre plateia e espectador e entre a própria realidade, do ponto de vista da representação, do imaginário, da ficção, do elaborado, ensaiado. A relação que se estabelece é dada com uma demasiada verticalidade, onde a representação do ator ataca o nível de sensibilidade, através de uma descarga emocional, almejando a catarse do espectador que é passivo, sente apenas pela evocação das imagens pelo seu imaginário. Em contrapartida, sob o ponto de vista ontológico, o indivíduo abandona a condição de “espectro” para interagir, torna-se interator, constrói junto. Os binômios pautados sobre as noções de artista/obra, ator/espectador, palco/vida, sujeito/objeto e se fundem na dialogicidade, na reciprocidade como atos de fazer sentir e ser sentido, de tocar e ser tocado, assim como na perspectiva apontada pelo filósofo Merleau-Ponty (1989) no exemplo das mãos sob o fenômeno da indivisão: quando toco minha mão direita na esquerda toco e sou tocado; Quando toco a mão de outrem toco e sou tocado. Vale dizer que, o mesmo fenômeno que acontece em mim acontece também nessa relação com outrem, ou seja, só posso sentir (tocar e ser tocado) se outrem também sentir (tocar e ser tocado), não divisão no sentir. Trata-se de uma indivisão entre eu e outrem (só o vejo porque sou visto...), também pensada como prolongamento, como um sistema de equivalências entre o dentro (eu) e o fora (mundo).

A estrutura cênica performática possibilita essa dinâmica dionisíaca de troca mútua e

convida o indivíduo a sentir (estético) através do ser (ontológico), no real, na aproximação com a própria vida, com o mundo, com os outros. Os sujeitos atuam, vivem, sentem, não representam. A Performance convida ao abandono das aparências ilusórias, convida a ser... Ser em vida. Ser em arte e vida, pois ambas se misturam, se interpenetram, não apenas sente, mas é sentido, onde não apenas toca-se, mas também é tocado, de ver e ser visto, sujeito e objeto de si mesmo.

Assim, na Performance, não há espectador que assiste, visualiza, há interator que interage, é convidado a ser sentindo a própria realidade que se constrói. Não há formador e formando, transformador e o alvo a ser transformado, os papéis são dinâmicos, um ocupa o lugar do outro, o espaço do outro, vive-se um e outro, relaciona-se, cria-se, “(per)formam-se”. “O espaço da performance pode ser o entre espaço onde subjetividades se propõem ao jogo” (MEDEIROS, 2006, p.27). Assim, todos acabam por se composição ao mesmo tempo os próprios artistas, sem distinção, há criação, arte, performance.

Medeiros (2005) citado por Medeiros (2006) aponta algumas afirmações de alguns artistas considerados grandes referências na arte da Performance. Marcel Duchamp, por exemplo, ao colocar um objeto – não qualquer – encontrado (ready-made) na galeria de arte, alegou: “Isto é arte porque eu sou um artista”. Joseph Beuys afirmou: “Todo homem é um artista”. Assim, considera Medeiros (2006) que se arte é mesmo aquilo que toca os sentidos, se o próprio da arte é gerar afectos e perceptos, “então todos são suscetíveis de encontrar e destacar em nosso mundo pleno de objetos aqueles perceptos que os afectam. A possibilidade de participação na criação e execução de uma obra artística alerta para essa necessidade de se sentir existindo” (MEDEIROS, 2006, p. 25).

As relações são pautadas minimamente entre dois, em que cada um dá-se o direito de ser e de ser com. “É um pensar e fazer o mundo como algo que se dá entre, entre pessoas, entre sensibilidades, entre seres humanos, entre subjetividades fluidas” (MEDEIROS, 2006, p. 26). Interações e socializações transpassam códigos, linguagem. Sabe-se que o processo de constituição do humano é por ela concebida. Apreendida como um instrumento básico de ordenação e significação, trata-se de um produto dado culturalmente frente à interações e socializações que transpassam os códigos pelos quais somos educados no processo de tornar-se humano. Negar tal fato é cair sob o véu a ignorância no que se diz respeito ao conhecimento do processo de construção, de compreensão e apreensão dessa linguagem que é dada/in(corpo)rada no seio da cultura. Segundo Aquino e Medeiros (2011, p. 29):

O ser humano muito pouco conhece sobre os processos de aparecimento da

linguagem nas diferentes civilizações, muito pouco sabe sobre a formação da linguagem na mente infantil e sobre os processos de aprendizagem. E ainda o ser humano muito pouco sabe sobre o funcionamento de seu cérebro em relação a linguagem: onde se estoca? Por onde passam os estímulos? Como se dão as perdas e reaquisições da função da linguagem? Por que desejo quando apenas leio? Por que leio quando apenas desejo? Por que leio quando apenas fuleragem, performance, brin-cadeira?

Utilizar a arte como forma de colocar o sujeito sob constantes relações, seja com o eu, com o outro ou com o mundo e visualizá-lo como um todo complexo detém-nos ao julgo constante em afirmar e reafirmar a importância da arte como parte dos processos educativos institucionalizados como forma de nos livrar dos sistemas e códigos estabelecidos socialmente relevando e engrandecendo mais uma vez a nossa verdadeira essência humana e poética.

Contudo, a performance em sua propedêutica, foi aqui posicionada, em síntese, a partir de quatro prerrogativas. A primeira reconhece a Performance em dialogicidade interdisciplinar em prol da não fragmentação dos campos artísticos; a segunda que procura enfatizar a valorização do aspecto processual da construção da obra em detrimento ao produto pronto e acabado e co-participação ativa dos indivíduos envolvidos; a terceira relacionada ao poder de transformação do sujeito crítico-reflexivo no tocante ao contexto sócio-político em que o mesmo se apresenta; e por fim, destacou-se a perspectiva em que julgamos dentre as mais ricas, a qual estabelece o corpo como peça chave desse movimento idiossincrático que estabelece a aproximação entre arte e vida frente as seguintes interpelações: Interator/espectador; representação/atuação; Imaginário/real; estético/ontológico. O corpo como suporte das relações estabelecidas frente a tais problemáticas faz-nos interpor conexões sobre a utilização exclusiva da mente como única forma legítima de atribuição de conhecimento, que se liga intrinsecamente a perspectiva da intelectualização/ racionalização sem levar em consideração aos aspectos sensitivos, perceptivos e ontológicos no tocante a experiência.

Estabelecer pontes entre *Performance Art* e propedêutica parece-nos uma ação legítima, em se tratando de interesses que projetam uma estrutura que propõe reger as experiências no âmbito da formação. Parece redundante apontar que as artes, de modo geral, instituem formas propedêuticas que delineiam e determinam os modos de recepção/interpretação sêmica pelas quais conferirão à formação dos indivíduos. A performance, contudo, é uma das possibilidades de operar com os signos dispostos socialmente de modo que a sua organização confira a possibilidade de que estes sejam incorporados a fim de sujeitar o comportamento que se deseja obter em detrimento as

intencionalidades ou pré-disposições aparentes nos indivíduos da experiência. Se intencional planeja-se uma estrutura. Arquitetonicamente o performer, subsumido a esta propedêutica, aciona um discurso e assim determina os modos pelos quais será guiada a experiência, pelos quais o espectador/interator irá recepcionar a mensagem, o discurso.

O performer é, simultaneamente, agente e ator de sua performance, é ativo e manipulador de códigos. Ora, não há performance sem contexto, sem intenção, sem consciência, sem organização, sob os quais também não há experiência. A consciência do performer transcende a organização de uma performance, colocando de forma clara as condições em que o trabalho foi produzido. Embora possua uma grande abertura para a imprevisibilidade a concepção da performance sem um objeto vai pressupor a sua descontextualização, que não é o caso. Da Vinci, segundo Barros (2007) já afirmava que a arte é uma criação da mente, assim, a performance incita, mais de que qualquer outro gênero, uma atitude crítica decisiva ante o que se fez e do que se faz durante o constante exercício de ação.

A propedêutica determina a estrutura, a experiência sob as quais é possível gerar outras. Propedêutica é proposição elementar, antecede e é necessária a experiência. Sem a sua operacionalização, sem estruturação signica é impossível apreender os sentidos do seu discurso e atribuir significados. Não há como ocorrer experiência sem preposição, sem enunciado. A preposição gera, organiza a experiência propõe mudanças e ocasiona outras. O sujeito é constituído pela propedêutica, pela experiência, pela cultura. A cultura é uma propedêutica, é um modo de conceber as formas pelas quais devo me relacionar frente a determinados contextos, ela estabelece fronteiras, regras e modos pelos quais devermos comportar-se frente a determinadas situações, ao contato com determinados signos.

2.3 RELAÇÕES E CONSTITUIÇÕES APRIORÍSTICAS: ORGANIZAÇÃO E SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA

Sabe-se - ao percorrer a história da filosofia, base que fundamenta todos os pressupostos seja científicos, sociais, culturais etc. – que a noção de experiência têm sido traçada como um elemento primordial ao ato de conhecer. Filósofos em suas trajetórias investigativas, antes sobre o ser, passam a questionar acerca do conhecer. Como o ser humano conhece? Como é possível conhecer? A resposta de muitos deles foi pautada, sem dúvida, pelo viés da experiência.

Abordar o tema da experiência no sentido semântico/conceitual sem deixar de relevar a sua complexidade e unidade têm sido de uma dificuldade ímpar. Pressupostos filosóficos constituídos e consolidados no decorrer do tempo, atualmente se encontram disseminados na mentalidade comum. Por tal constatação (mas, não apenas por esta) a cultura ocidental moderna têm se manifestado ou têm sido uma das principais responsáveis no quesito frente a deteriorização semântica de termos da linguagem tradicional, os quais possuem profunda significação, e dentre estes destaca-se a “experiência”.

Nesta perspectiva Abbagnano (1998), frente a pressupostos pelos quais considera determinante, afirma que o termo “experiência” não é usado com propriedade quando nos referimos a uma fato “único” ou “excepcional”. Para o autor, este termo apresenta dois significados fundamentais e o elemento comum entre ambos é justamente “a possibilidade de repetir as situações”, ou seja, a repetibilidade dos fatos é determinante na significação geral do termo. Ora, na linguagem comum nem sempre a ideia de repetição encontra-se exposta dentre os usos do termo assim como está, em contrapartida, a explicitação do ideal “sensível” como condição estrita da experiência. Para Abbagnano (1998, p. 406) “esse termo não se restringe necessariamente a indicar situações ‘sensíveis’, mas pode indicar situações de qualquer natureza em que se possa contar com suficiente repetibilidade”.

Mora (1998) dada a sua contribuição revela a existência de vários sentidos do conceito de experiência sob os quais é empregado inclusive alguns sem deixar explícita a ideia de Abbagnano (1998) no quesito da repetibilidade como fator determinante para definir um fato como experiência.

O termo “experiência” é empregado em vários sentidos: (1) A apreensão por parte de um sujeito de uma realidade, uma forma de ser, um modo de fazer, uma maneira de viver, etc. A experiência é, então, um modo de conhecer algo imediatamente antes de todo o juízo formulado acerca do apreendido. (2) A apreensão sensível da realidade externa. Diz-se então que essa realidade é dada por intermédio da experiência, mais comumente também antes de toda reflexão – e, como diria Husserl, pré-predicativamente. (3) O ensinamento adquirido com a prática. Fala-se então da experiência da vida. (4) a confirmação dos juízos sobre a realidade por meio de uma verificação, desta realidade. Diz-se então que um juízo acerca da realidade é confirmável, ou verificável, por meio da experiência. (5) O fato de suportar ou “sofrer” algo, como quando se diz que se experimenta uma dor, uma alegria, etc. Neste último caso, a experiência aparece como um “fato interno” (MORA, 1998, p. 263).

Para o autor embora havendo elementos em comum nos vários sentidos do termo – “o fato de que se trata de uma apreensão imediata por parte do indivíduo de algo que se supõe

‘dado’” – contudo, julga essa relevância sob um ponto de vista vago para servir de um ponto de partida de uma análise. Assim, enfatiza, no transcorrer da história da filosofia também dois sentidos primordiais e os separa sob a mesma perspectiva de Abbagnano (1998) citado acima, ressalvo algumas particularidades.

Na maioria dos estudos que perpassam sob a história da filosofia encontramos o sentido de experiência assim subdividida: 1) experiência como confirmação ou possibilidade de confirmação empírica (e, com frequência sensível) de dados. Ideia que se encontra basicamente centrado na ideia do que a natureza revela – colocando em questão a intuição (as sensações) sob primeiro plano, como um relacionar-se imediato com um objeto individual; 2) experiência como fato de viver algo dado anteriormente a toda a reflexão ou predicação, encontra-se pautada na noção racionalista entendida pela suposição do método e que leva em conta a ideia de que a experiência não procede do acaso, sem diretrizes, mas de forma guiada e disciplinada pelo intelecto.

Entendendo que o conhecimento possui uma relação direta com a experiência, ou sendo o conhecimento a própria experiência, pode-se observar diversas teorias ao longo da história que pretenderam desmistificar como se dá tal processo.

O racionalismo e o empirismo têm se apresentado como correntes/tendências filosóficas distintas por representar visões opostas sobre as formas de explicar a aquisição humana de conhecimentos. Levando em consideração o fato de que a “experiência” têm sido traçada como um dos pressupostos fundamentais referentes ao ato de conhecer, a leitura histórica que ora optamos por apresentar percorre sob linhas filosóficas que, de certa forma, se utilizam do termo em questão como ponto de aproximação ou de refutação/distanciamento de suas bases.

Apesar de, na época, os gregos e os medievais não terem tido clareza para distinguir tais tendências, estes já discutiam, mas não tão sistematicamente, sobre as formas de conhecimento sob o enfoque da experiência. Parmênides (530 a.C. – 460 a.C.) e os pitagóricos (século VI a.C.), por exemplo, já subsumiam a existência de um conhecimento racional além do empírico e que somente ele, o conhecimento racional, teria validade absoluta. Em contrapartida, sofistas como Protágoras (480 a.C. – 410 a.C.) e Górgias (480 a.C. – 375 a.C.) reconhecem apenas o conhecimento sensível. Posteriormente, Platão (427 a.C. - 347 a.C.) cujo pensamento foi categorizado como racionalista, afirmava que para alcançar a verdade era necessário transcender os dados da experiência (falhos e mutáveis) para alcançar o mundo das Ideias (eternos e perfeitos). Assim, como implica a base argumentativa do “Mito da Caverna” utilizado, a posteriori, para os pensadores racionalistas –

é o fato de que existem conceitos – como por exemplo, a razão, o bem, a justiça, etc. - que são inatos ao ser humano, que só precisariam ser recordados. Seu discípulo, Aristóteles (384 a.C.-322 a. C), se posicionou frente ao fato de forma diferenciada. Se colocou em defesa da observação como atividade básica para o entendimento do mundo, ou seja, afirmava que os dados empíricos contribuíam na postulação de regras que fossem possíveis explicar a natureza. Sua posição em relação a “experiência”, embora para muitos ele não possa ser considerado empirista, contribuiu para a formação e consolidação de uma orientação assim denominada (ROSE, 2010). Para Aristóteles e para a maioria dos empiristas não seria possível conhecer algo de outras formas senão por via da experiência e apenas as sensações eram critério de conhecimento.

O empírico, a nível de ilustração, é considerado um fato que se apoia apenas nas experiências vividas, na observação das coisas, subsumi, por exemplo, da base em teorias e métodos científicos, ou seja, o empírico é considerado aquele conhecimento que se adquire durante a vida, no dia-a-dia. O senso comum, tal como é denominado vulgarmente é baseado em uma experiência bruta, espontânea, imediata, não metódica e que não foi interpretada nem organizada racionalmente.

Francis Bacon (1561-1626) foi considerado um dos grandes precursores do empirismo. Fundador do método indutivo de investigação científica, afirmava que qualquer tipo de conhecimento deveria ser baseado em dados da experiência e que o método indutivo era o único que capacitaria o homem e subjugar a natureza. Tal método concebia as leis de acordo com a observação dos fatos, do comportamento e a sua generalização. Seus sucessores, os empiristas ingleses, como Thomas Hobbes (1588-1674), John Locke (1632-1704), George Berkeley (1685-1753) e David Hume (1711-1776) tinham como ponto de partida de suas investigações problemas referentes ao conhecer, não mais ao ser, voltadas não das ciências exatas como os racionalistas, mas das ciências experimentais (botânica, astronomia, química, mecânica, etc.), ou seja, os fatos, os eventos constatados pela experiência eram altamente considerados. Apesar das críticas entre o conflito com as ideias dos racionalistas, em relação aos parâmetros de validade de um conhecimento verdadeiro, o pressuposto de que todo o conhecimento é originário da experiência foi sustentado pela conclusão de que as ideias abstratas e leis científicas possuem a mesma incerteza, instabilidade e particularidade do conhecimento empírico (ROSE, 2010).

John Locke (1632-1704), por exemplo, foi categórico e propôs que o fundamento e a origem de todo conhecimento humano é a experiência. A expressão “tábula rasa” forjada pelo pensador inglês ilustra indicativamente o sentido pelo qual se deteve acerca da “experiência”,

como se inscreve:

Suponhamos que a mente seja, como dissemos, um papel em branco, destituída de todos os caracteres, sem quaisquer ideias; como ela será suprida? (...) De onde aprende todos os materiais da razão e do conhecimento? A isso respondo em uma palavra, da experiência. Todo o nosso conhecimento está nela fundado, e dela deriva fundamentalmente o próprio conhecimento (LOCKE, 2000, p. 165).

Locke, um dos principais fundadores da corrente empirista incorrendo tal tendência na teoria do conhecimento, afirmava que todos os nossos conhecimentos se originam por intermédio da experiência sensível, ou seja, que as nossas ideias são produzidas pelas sensações. O fato de ele conceder a mente como uma folha em branco, remete a ideia de que nesta serão gradativamente gravadas, desde a infância até o curso da vida, todas as nossas impressões do mundo, das coisas, ou seja, todas as nossas experiências. Locke, fez uma crítica a ideia dos princípios inatos dos racionalistas, para ele a mente não poderia criar ideias a partir do nada e nem por si própria. Uma das fontes dos nossos conhecimentos estaria na percepção (experiência externa) e na reflexão (experiência interna).

De acordo com Locke, as duas únicas fontes possíveis das ideias são as observações (percepções) sobre os objetos exteriores (sensação) e sobre as operações internas da mente (reflexão). Portanto, através dos sentidos, percebemos os modos, ou as qualidades dos objetos sensíveis particulares que são transmitidos destes objetos para a mente. Só assim, podemos adquirir percepções distintas de coisas externas e suas qualidades sensíveis, tais como o quente, o frio, o doce, o amargo, o vermelho, o verde, etc., que são impressas na mente e disponibilizadas ao entendimento. Com base em seu empirismo genético, Locke chega à conclusão de que nenhuma outra classe de ideias é anterior às ideias constituídas por via das sensações. Consequentemente, as ideias geradas pelas percepções sensíveis são a única matéria-prima, a partir da qual outra série de ideias pode ser produzida pela mente (BRANDÃO, 2009, p. 2).

Para Locke, esse segundo plano da fonte de ideias se dizem respeito às percepções internas da nossa mente, isto é, quando o espírito volta a sua atenção para as suas próprias “operações interiores”, ato chamado de reflexão (percepção de atividades internas que se dão a partir de ideia que foram recebidas do mundo exterior) que municiam o entendimento de novas noções. Assim, pode-se dizer que as experiências internas não são produzidas pelas sensações, valendo ressaltar que a atividade de reflexão não pode acontecer na ausência de conteúdos pré-existentes, no entanto, tanto as ideias provenientes da sensação, quanto da reflexão, são impressas na mente de forma involuntária, passiva, sem intermediação racional ativa.

Francis Bacon (1561-1626) um dos grandes precursores do empirismo, fundador do método indutivo de investigação científica, afirmava que qualquer tipo de conhecimento deveria ser baseado em dados da experiência e que o método indutivo era o único que capacitaria o homem e subjugar a natureza.

David Hume (1711-1776), outro grande filósofo empirista quem mais aprofundou essa “doutrina”, afirmou que os componentes que ocupam a mente são nada mais que as impressões – o que se encontra presente de modo imediato - e as ideias, impressões enfraquecidas e confusas (oposto de Descartes que concebia as ideias como claras e distintas). Para explicar sobre a possibilidade de conhecer um mundo constituídos por objetos independentes, através dos componentes mentais, explicados e determinados por conexões causais, Hume recorre a ideia de hábito. Hábito nada mais é do que as associações de ideias, ou seja, as impressões captadas pela experiência direcionados à memória e nos projeta a inferir um acontecimento a partir de outro. Através desse processo de associação de ideias formam-se os pensamentos.

O hábito é, pois, o grande guia da vida humana. É aquele princípio único que faz com que nossa experiência nos seja útil e nos leve a esperar, no futuro, uma sequência de acontecimentos semelhantes às que se verificaram no passado. Sem a ação do hábito, ignoraríamos completamente toda a questão de fato além do que está imediatamente presente à memória ou aos sentidos. Jamais saberíamos como adequar os meios aos fins ou como utilizar os nossos poderes naturais na produção de um efeito qualquer. Seria o fim de toda a ação, assim como da maior parte da especulação (HUME, 2000, p. 145-146).

Embora pudéssemos observar nas teorias de Locke e de Hume uma certa estrutura na forma de se conceber determinado conhecimento através da experiência não podemos afirmar que esta seja de modo estruturada, na medida em que, como vemos adiante, as impressões, as ideias percebidas, refletidas/associadas na experiência ainda, em se tratando de empiristas, são relacionadas e constituídas de modo passivo, causal e não de maneira lógica, instituídas ou pré-determinadas racionalmente. O que acontece dentre os empiristas trata-se de uma aceção espontânea e imediata de se conceber o conhecimento pela apreensão direta da realidade. O que seria necessário, diante dos casos, de uma estrutura racional-lógica a priori para a determinação do objeto para que a experiência de fato seja concretizada, como veremos adiante com as preposições de Kant, filósofo quem funda, em primeira instância, a noção de experiência estruturada. Vale ressaltar que, a tentativa de escapar do problema colocado por Hume motivou o surgimento da filosofia de Kant.

René Descartes (1596-1650) o qual inaugura a escola racionalista, cujo os mais

eminentes representantes, além do próprio, estão Nicolas Malebranche (1638-1715), Baruch Espinosa (1632-1677) e Leibniz (1646-1716) colocaram um posicionamento diferente sobre o conhecimento frente aos empiristas. Para estes era necessário encontrar uma metodologia de investigação filosófica sobre a qual fosse possível construir todo o conhecimento. Nesta assertiva, Descartes enfatiza que o conhecimento válido não provém da experiência, pois este encontra-se inato na alma em que para atingi-lo fosse necessário a utilização do método (propôs colocar em dúvida qualquer conhecimento que não seja claro e distinto).

Após a proposta racionalista de Descartes (em defesa da possibilidade de haver um conhecimento efetivo e absoluto) e o empirismo de Hume (em defesa da ideia de que num primeiro momento somos sempre estimulados pelo mundo exterior, registamos sensações a base das percepções), acreditando ambos na existência de crenças que fossem capazes de sustentar o conhecimento, o filósofo Immanuel Kant (1724-1804) faz a sua provocação. Estudando essa dicotomia que perpassou toda a filosofia dos séculos XVII e XVIII, propôs a “solução” para esta oposição.

Para Kant nossa experiência de mundo envolve dois elementos os quais ele denomina de faculdades do conhecimento. A primeira faculdade de conhecimento/de determinação de um objeto é a sensibilidade (uma experiência direta que ele denomina de intuições) e esta implica necessariamente, a noção de tempo e espaço – noção sensível dada a priori. Para o filósofo apenas somos capazes de conhecer algo fundado/posicionado espacialmente e temporalmente, as coisas que a nestas não se enquadram podemos apenas crer, mas não conhecer. Deus, por exemplo, é possível crer na sua existência, mas é impossível explicar a sua existência porque só posso explicar o que está no espaço e no tempo, logo a mente humana só consegue compreender a partir, primeiramente da sensibilidade.

A segunda determinação do objeto é o entendimento (capacidade de ter e usar conceitos, que é uma experiência indireta com as coisas), que nada mais é do que a distribuição/enquadramento, como “uma tábua de classificação”, do que foi captado pela sensibilidade da razão dando atribuições de qualidade ao objeto. Essas duas fases/faculdades são condição necessárias para que ocorra a experiência que nada mais é que dar sentido a um objeto tornando-o cognoscível. Ora, sem os conceitos não seríamos capazes de saber que a nossa intuição se refere a um determinado objeto e sem intuições nunca poderíamos saber da existência dessas coisas. Em outras palavras, as intuições de nada serviriam sem os conceitos que as organizam, ou seja, não passaria de um registro caótico de sensações, sequenciais, mas sem sentido.

Em Kant, categorias são conceitos a priori (a priori: que antecede a experiência) pelos quais é possível reduzir um múltiplo de sensações desordenadas da experiência a uma unidade inteligível, permitindo assim o conhecimento (CRP B 143). Por isso, tais conceitos não podem ser encontrados a experiência, mas em funções lógicas do pensamento, constituindo mesmo condições de toda experiência (SALATIEL, 2006, p. 83).

A doutrina das categorias, que remonta ao problema do conhecimento é retomada por Peirce, sob maior influência de Kant para, com base na semiótica, conferir coerência ao seu sistema filosófico. Em Peirce as categorias são fundadas na lógica, a priori, e na fenomenologia, a posteriori, no entanto ele vai além destas distinções kantiana na medida em que sua doutrina do pragmatismo estranha qualquer distinção entre razão teórica e prática. Há, tanto em Peirce quanto em Kant, um fundamento da metafísica na lógica, “mas enquanto Kant considerou a lógica aristotélica “completa e acabada”, no século XIX a lógica simbólica apresentou contribuições que fizeram da lógica clássica ou tradicional uma parte de seu sistema” (SALATIEL, 2006, p. 8). Portanto, pode se perceber que as categorias peircianas possuem outra base formal. Ora, Peirce não aceita a filosofia transcendental e o apriorismo kantiano, mas opta por um realismo radical que confere outro tratamento às categorias. A descrição das categorias proposta por Peirce será desmembrada mais adiante, no capítulo seguinte.

Enfim, a história esta permeada de filósofos que tentaram efetuar suas postulações frente a essa problemática. As faculdades do conhecimento instituídas por Immanuel Kant em “A crítica da razão pura” pressupõe que o ato de conhecer implica uma estrutura a priori, uma propedêutica que é necessária à experiência. Em outras palavras, a experiência sobre este ponto é pautada sobre a noção dessa estrutura racional - mas que também envolve princípios sensíveis – como condição necessária para que se haver conhecimento, ou seja, sem essa condição é impossível haver experiência.

Bártolo (2007) aponta que, para Deleuze a estrutura é uma máquina semiótica, isto é, uma máquina de produção de sentido. Esse processo, chamamos de significação, processo que busca dar sentido as coisas, classifica e organiza signos (aspectos sensíveis) que se apresentam de forma bruta ao contexto em que vivemos, à nossa cultura.

A *Performance Art* é um campo rico, aberto e propõe rupturas das mais diversas formas possíveis. Neste sentido, propomo-la anteriormente como propedêutica, logo como forma e *locus* de proposição de experiência, de manifestação por excelência, de significação de conteúdos, de realidades, de contextos, de formas de ser e dar sentido aos objetos, as coisas, ao próprio corpo que é o cerne, o foco, da sua ação e da sua reflexão.

3 SOBRE CORPO

Não há pensamento que não comece pelo corpo tal como não há sentido que não comece pelo corpo mas, igualmente, não há corpo que não seja pensado tal como não há corpo que não seja sentido. Interrogarmos os modelos do sentir e do pensar que fazem o corpo é uma forma de esclarecer o que do corpo é capturado e o que do corpo é incapturável em cada exercício de poder que sobre ele se exerce. É uma forma, enfim, de a ele nos dirigirmos. Oxalá o nosso apelo seja acolhido.

José Bártolo

O corpo consiste na base de toda e qualquer experiência, das possibilidades de sentido e de significação. Considera-se que o ato de aprender ou a produção de conhecimento é sempre decorrente de uma produção de signos, tornando-se possível conjecturar, em outras palavras, que aprender (significar) é percepção, associação/organização e interpretação destes (símbolos/significantes).

Assim, na presente sessão, é argumentada – sob a perspectiva de alguns aspectos da semiótica e da fenomenologia – que a crença de que o lugar do conhecimento é no corpo do indivíduo, ou seja, a extensão cognitiva do sujeito se constrói sempre sobre este substrato corporal, através da experiência e da linguagem. Neste sentido, enfatiza-se a necessidade de os processos educacionais assumirem a função de auxiliar na mediação simbólica desse saber orgânico para a consciência do sujeito que se movimenta, e para a sua autonomia, por intermediação da língua e de outros signos não verbais.

Ainda nessa sessão a *Performance Art* é analisada como instrumento de organização sónica operando por intermédio do corpo a construção de um discurso, uma representação do que almeja transmitir, comunicar. O performer, como uma espécie de semiólogo, com a utilização intencional de seu corpo, manipulando os códigos que lhes são oferecidos a fim de propor uma forma de experiência.

3.1 CORPO COMO ÂNCORA DE SENTIDOS E PRODUTOR DE SIGNIFICAÇÕES

As coisas não são diante de nós simples objetos neutros, que contemplaríamos; cada uma delas simboliza para nós uma certa conduta, lembra-las provoca reações favoráveis ou desfavoráveis; é por isso que os gostos de um homem, o seu caráter, a atitude que tomou a respeito do mundo e do ser exterior, se leem nos objetos com que escolheu rodear-se, nas cores que prefere, nos lugares de passeio que escolhe.

Merleau-Ponty

Temos visto que a complexidade firmada no contexto da experiência sobressalta algumas faculdades, ou seja, níveis pelos quais apontam a importância primeira do corpo como suporte das relações entre o homem e o mundo. Os procedimentos sensitivos e perceptivos são tragados primariamente para que então o entendimento, pelo nível da razão, atribua qualidades que conferem a compreensão sobre determinado objeto ou fenômeno, ou a constituição de um pensamento.

No campo da Educação e da Educação Física, os aspectos lógicos relacionados ao processo de construção de conhecimento sobre o corpo, bem como algumas de suas bases epistemológicas (tradicionais) precisam ser superadas a fim de suscitar atitudes e hábitos um tanto mais significativos na relação de aprender/conhecer, no processo de produção de sentidos e significados através do corpo.

Duarte Júnior (1981, p. 13) afirma que “não há conhecimento sem símbolos”. Ora, os símbolos possuem uma capacidade abstrativa que nos permitem conferir transferências constantes de experiências anteriores para outros “novos” contextos, ou seja, através do ato de simbolizar podemos agir em novas situações com base em experiências passadas, isto porque somos capazes de abstrair dos símbolos conferidos pela experiência os seus significados. Neste sentido, reitera-se que “ao aprender, estamos criando um esquema de significados que permite interpretar nossa situação e desenvolver nossa ação numa certa direção” (DUARTE JÚNIOR, 1981, p. 14). “Aprender é um processo que mobiliza tantos os significados, os símbolos, quanto os sentimentos, as experiências a que eles se referem” (DUARTE JÚNIOR, 1998, p. 25).

Os símbolos – signos já “cristalizados” no âmbito da cultura mesmo que temporariamente – são, portanto, considerados padrões de significados que permitem a comunicação (com-partilhamento) entre os seres humanos. Ora, bem sabemos que a

consciência e a razão humana, nascem e se constituem com um aparato pelo qual se denomina “linguagem”. De acordo com Betti (2007), a linguagem humana não se restringe à sua dimensão linguística - a língua portuguesa falada e escrita, por exemplo, - mas, é entendida como capacidade de produzir informação/conhecimento. Assim, como não há produção de informação/conhecimento senão por intermédio de signos (*qualquer* fenômeno dotado de sentido/significação), pode-se compreender a linguagem como a capacidade de produzir signos de qualquer espécie, sejam sonoros, visuais, táteis etc. Neste sentido, enfatiza o autor que, sob tais argumentos, a linguagem não pode e não deve ser considerada um produto acabado mas, um permanente processo de produções sógnicas.

Primeiramente, é importante lembrarmos que o signo, na menção de Peirce (1990, p.46): “[...] é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria, na mente dessa pessoa, um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido [...]”. Frente a esse conceito de signo, consideramos necessário enfatizar uma característica do mesmo (talvez a mais importante): o signo tem o poder de representar seu objeto na subjetividade de uma pessoa. Neste sentido, ele só pode funcionar como signo se tiver esse poder de representar, substituir, de estar no lugar de algo (seu objeto) que seja diferente dele. Ou seja, o signo não é o objeto, ele é o outro, está apenas no lugar do objeto.

Assim, o signo só pode substituir o objeto de um certo modo, numa certa capacidade, mas nunca por inteiro ou completamente, pois sua principal característica é a diferença e seu poder de representação (SANTAELLA, 2007). Além disso, em semiótica, considera-se que o signo é o único modo de um sujeito apreender a realidade objetiva em sua subjetividade. Ou seja, a realidade externa apenas pode ser pensada pela mente se, e somente se, ela for traduzida pela percepção e pela cognição na forma de signo, de modo que, quando presente na subjetividade, passa a se articular com outros signos, construindo redes de associação semiótica: argumentos. A formação da identidade cultural é constituída mediante a exposição do sujeito aos discursos e signos veiculados no tecido social, os quais, paulatinamente, são subjetivados e, dessa forma, passam a constituir seus pensamentos. A formação do sujeito, ou de sua identidade, acontece mediante o contexto cultural e simbólico com qual o mesmo está em contato e, nesse sentido, a experiência é a grande operadora desse processo.

Entender a formação do sujeito baseados na semiótica de Peirce, é compreender que as experiências vividas passam a ser experiências pretéritas, passando, portanto, a ser aquilo que já foi e não é mais; é outra coisa que tem o poder de representar, ou seja, é um signo com o poder de agir e operar na mente do sujeito. A experiência pretérita passa a ter um estatuto de alteridade para a consciência, formando assim um *não-ego* interno (IBRI, 1992). Esse estatuto

de alteridade existe porque a experiência pretérita é algo distinto e exterior ao sujeito – sujeito este que já é formado por um ego. Ao passar por uma experiência, o sujeito não continua mais o mesmo, exatamente, porque a experiência deixa resultados na mente do mesmo, que passam a participar/interferir nas experiências presentes e futuras do sujeito.

Assim, “Para Peirce, a produção do conhecimento é sempre uma produção de signos – o pensamento é signo - e o significado de um signo é sempre um outro signo [...]” (BETTI, 2007, p. 2013). É neste sentido que a semiótica peirciana entende que todo o processo de produção de signos (linguagem) é a raiz da produção do conhecimento, pois na medida em que a linguagem envolve processos e produtos, capacita produzir informações/conhecimentos, retomar experiências vividas em novas significações, perceber e atualizar novas possibilidades de ser e fazer.

A experiência - denominação que se refere à ação revelada pelo acesso da consciência ao conhecimento de objetos exteriores, situados “fora” de seus limites ou o inteiro resultado cognitivo do viver (PEIRCE, 1978) - trata-se de um processo pela qual advêm resultados cognitivos, em mobilização de signos e compreensão crítica das funções destes no mundo. Sendo assim, antes de se gerar um raciocínio, de se concretizar um pensamento ou compreender uma realidade/objeto é necessário atentar-se, desde outrora, a ocorrência do “colocar-se” em relação à situação que submerge entre relações estabelecidas entre o homem e o mundo. Esse envolvimento incluem percepções, estados afetivos, aspectos estes anteriores à significação ou concretização do pensamento que se repousam no corpo, no corporal.

Para Bártolo (2007) os signos se inscrevem no corpo. O corpo é um espaço onde se ancoram os sentidos em realização constante de significações necessárias a vida. Para o autor, o corpo, embora, não sendo o próprio corpo por inteiro significável, acolhe códigos que nele se ancoram e ganha, assim, um estatuto de significante flutuante, ou seja, signo que vai ganhando sentido e sendo composto com o decorrer das análises realizadas. Entre a relação significante-significado, é evidente que “o corpo é, a um tempo, instrumento e espaço de comunicação e significação” (BÁRTOLO, 2007, p. 91). Assim, é possível conjecturar que, aprender (significar) é percepção, associação/organização e interpretação destes (símbolos/significantes). O lugar do conhecimento, portanto, é no corpo do indivíduo (ALVARES, 2012).

O corpo, qualquer corpo, poderá sempre ser tomado como *tabula rasa*, espaço de inscrição, espaço de marcação. Significar e marcar são gestos idênticos. Significar corresponde à imposição de um sentido. Os marcadores que definem um determinado espaço (seja esse espaço carne ou palavra, máquina ou pedaço de terra) marcam-no com o seu sentido mais forte o

suplante (BÁRTOLO, 2007, p. 15).

Um corpo (ou corpos), que é instrumento, fruto de uma cultura, sobretudo dinâmica e em processo constante de construção, pode ser visto como um espaço aberto de inscrição de signos, de linguagem, de comunicação e significação. O corpo é da ordem da significação, afirma Bártolo (2007), não o corpo diminuto a conceitos ou do corpo massificado, opaco e hostil, objeto dos anatomistas, mas o corpo situado, aquele que se confunde com o sentimento da “substância da nossa presença”, em constante relação de desejo, de interlocutividade, de intercorporeidade. É neste corpo onde se ancoram os sentidos, no corpo que “não se identifica com o meu corpo físico, com a minha carne, nem se assemelha ao corpo de uma coisa (uma cadeira, ou um tronco), antes é condição de possibilidade desses corpos, num certo sentido o seu corpus” (BÁRTOLO, 2007, p. 136). De acordo com Santa’Anna (1995) o corpo é um lugar de significações e incorporação de experiências e signos, “[...] corpo é uma palavra polissêmica, uma realidade multifacetada e, sobretudo, um objeto histórico” (p.19). Para Merleau-Ponty (1999) a significação não pode ser alcançada pelos meios naturais do corpo; é preciso então que ele se construa um instrumento e ele projete em torno de si um mundo cultural, simbólico.

A ênfase dada pelas Ciências Humanas nos últimos séculos de conceber o homem como um “ser cultural”, têm trazido à baila inúmeras discussões e entendimentos que consolidaram a ruptura entre natureza e cultura, inclusive para o interior da própria Educação Física que em resposta a este movimento “culturalista” têm teorizado a sua prática pedagógica em consonância a tematização das manifestações da cultura corporal de movimento. Sendo, assim o objeto da Educação Física ou o saber específico de qual trata essa prática seria então, a “cultura corporal de movimento”, perspectiva na qual “o movimentar-se é entendido como forma de comunicação com o mundo que é constituinte e construtora de cultura, mas também possibilitada por ela”; é linguagem específica, “mas que, enquanto cultura, habita o mundo do simbólico” (BRACHT, 1999, p. 45 apud BETTI, 2007, p. 208).

A contribuição da semiótica para esta discussão, e que foi perspectivada por Betti (1994, p. 42 apud BETTI, 2007), é apontada no sentido de alertar que a Educação Física, de modo específico, não deve se transformar em um discurso *sobre* a cultura corporal de movimento, mas numa ação pedagógica *com* ela - na medida em que se entende que um saber orgânico não pode ser alcançado pelo puro pensamento ou que não é um saber que se esgota num discurso sobre o corpo/movimento, mas sim através da corporeidade impregnada, do sentir e do relacionar-se. Ou seja, “a dimensão cognitiva (crítica) [...] far-se-á sempre sobre

este substrato corporal, mas só é possível através da linguagem” (BETTI, 1994, p. 42 apud BETTI, 2007, p. 208). Sendo assim, caberia (e cabe) não apenas a Educação Física, mas a educação de modo geral, o papel de auxiliar na mediação simbólica desse saber orgânico para a consciência do sujeito que se movimenta e para a sua autonomia por intermediação da língua e de outros signos não verbais. De acordo com Pignatari (1979), através da semiótica peirciana nos é possível estabelecer ligações entre códigos de diversas ordens ou entre linguagens diferenciadas. Para o autor ela permite ainda “ler” o mundo não-verbal, isto é, um quadro, uma dança, um filme, etc. e ainda ensina a “ler” o mundo verbal em ligação com o mundo não-verbal.

A semiótica pode ser genericamente definida como “ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significado e sentido” (SANTAELLA, 2007, p. 15).

Ao determos em especificidade à discussão do processo gerativo de produção de significação - declinado aos sentidos produzidos pelo corpo ou os sentidos que ele atribui aos objetos – perspectivamos um olhar detido em estudos pautados no campo da semiótica. Este campo entende que os homens operam seus pensamentos ou constitui experiências por intermédio de signos, traços do real. É através destes torna-se possível estabelecer relações, interpretações e reproduções acerca de suas ações no mundo, mas também, como comanda a ordem fenomenológica, as ações do mundo sobre eles. Atualmente, a semiotização não se restringe apenas a textos e discursos, mas tem avançado para o nível dos objetos, das situações e das formas de vida. Portanto, podemos considerar que o corpo, qualquer corpo, pode ser semiotizado como texto, como discurso, como situação e forma de vida, expressão de um sentido fixado. Tais níveis são seguramente atravessados por uma “discursificação” e uma práxis dinâmicas envolvendo uma série de mecanismos e competências.

O objectivo da semiótica discursiva é o de fornecer uma base teórica e metodológica para a análise semiótica dos discursos sociais (verbais e não verbais) no contexto das práticas sociais em que têm lugar, analisa-los não para neles encontrar ou revelar o sentido, como quem engravatando a terra descobre um tesouro, porque esse sentido, seja o sentido de um texto seja o sentido de um corpo, existe somente como resultado de uma construção efectuada pelos sujeitos “em situação” (BÁRTOLO, 2007, p. 11).

A semiótica, essa ciência dos signos¹⁷, nos remete ao entendimento do corpo como espaço aberto de construções de sentido, de devir. Possibilita-nos a realizar uma leitura particular através, de operadores e operações, dos modos de “ser” do corpo. As valências, de cada “corpo-objeto”, são estabelecidas pela máquina que o produziu. As inúmeras máquinas semióticas¹⁸ (da economia, da medicina, da religião, do design...) faz por produzir corpo que se adequa a um determinado sistema em vigor entendido como sistema de produção. Trata-se, portanto, de “corpos paradigmáticos”, enquadrados sob um determinado paradigma de saber. Os paradigmas são dinâmicos e são dependentes do campo de ação onde os mesmos atuam, dos modelos particulares construídos, na medida em que as explicações sobre um determinado corpo se transforma, transforma-se também as suas respectivas valências.

Ao entendermos o fenômeno do corpo, dos gestos, dos movimentos, das ações, dos comportamentos etc. como fato cultural, supomos apoio na semiótica, nos estudos dos signos seja a partir da necessidade de enfrentar os processos *de mediação* como imprescindíveis à produção do conhecimento, seja no sentido de se pautar uma epistemologia que se ocupe mais dos signos e da sua dinamicidade do que dos códigos instituídos pela nossa cultura. Assim, é compreendida como uma lógica interpretativa - apenas explicativa ou descritiva como supõe a fenomenologia - que nos permite perceber as mais diversas manifestações, inclusive as culturais.

Os aspectos empreendidos pela fenomenologia nesta perspectiva temática, subjugam-se na consideração da percepção como o lugar não linguístico onde se situa a apreensão da significação – esta que pressupõe a existência da relação. Partindo da leitura de Bártolo (2007) é possível afirmar que a influência de Merleau-Ponty para o projeto greimasiano estabelece a ruptura com a “linguística tradicional” atribuindo foco ao problema da significação. Assim, para o autor, a função semiótica passa a se centrar na questão do “corpo próprio”¹⁹ – conceito de raiz fenomenológica que Heidegger denominou de “corporeidade” e

¹⁷ *Signo* é qualquer coisa - um sentimento, uma emoção, uma sensação sonora, tátil, um gesto, um traço, uma palavra, um ritmo... – que represente outra coisa, para alguém, sob certos aspectos e de alguma maneira (PEIRCE, 1990 apud BETTI, 2007, p. 211).

¹⁸ As maquinarias semióticas, de acordo com Deleuze, é um campo estrutural de sentido, cujo funcionamento não pode ser desligado do corpo (e da relação deste com a linguagem). O estruturalismo reconhece, a partir da fala de Deleuze, que os lugares são mais importantes do que quem os preenche. Assim, conclui-se que, talvez, os lugares que o sujeito pode ocupar numa topologia discursiva são, de cada vez, decisivos, ou seja as posições topológicas, definidoras de tipos de relação, são mais importantes do que essas mesmas coisas, porque não se trata de operar identidades mas intensidades, sendo a posição definidora de um tipo particular de intensificação (BÀRTOLO, 2007).

¹⁹ O conceito de corpo próprio é construído a partir dos pressupostos de uma nova forma metodológica de compreender a atividade filosófica com uma nova possibilidade de compreensão da nossa corporeidade. Merleau-Ponty atribui o corpo próprio como lugar privilegiado de uma experiência perceptiva concreta e radical partindo de uma concepção do organismo humano como uma totalidade, isto é, o mundo não surge como um

ocupa na semiótica o lugar atribuído a percepção – em que (corpo) não pode ser com propriedade nem sujeito, nem objeto, mas relação e condição de possibilidade desta (sujeito/objeto). Nesta perspectiva ao corpo deve-se comensurar a preposição de uma existência dúbia de sujeito e um objeto, dois corpos concomitantes e entrelaçados vistos sob uma dupla perspectiva: ao mesmo tempo vivo e inerte, corpo que sou e corpo que tenho.

Meu corpo, dizia-se, é reconhecível pelo fato de me dar “sensações duplas”: quando toco minha mão direita com a mão esquerda, o objeto mão direita tem esta singular propriedade de sentir, ele também. Vimos há pouco que as duas mãos nunca são ao mesmo tempo tocadas e tocantes uma em relação à outra. Quando pressiono minhas mãos uma contra a outra, não se trata então de duas sensações que eu sentiria em conjunto, como se percebem dois objetos justapostos, mas de uma organização ambígua em que as duas mãos podem alternar-se na função de “tocante” e de “tocada”. Ao falar de “sensações duplas” queria-se dizer que, na passagem de uma função à outra, posso reconhecer a mão tocada como a mesma que dentro em breve será tocante — neste pacote de ossos e de músculos que minha mão direita é para minha mão esquerda, adivinho em um instante o invólucro ou a encarnação desta outra mão direita, ágil e viva, que lanço em direção aos objetos para explorá-los. O corpo surpreende-se a si mesmo do exterior prestes a exercer uma função de conhecimento, ele tenta tocar-se tocando, ele esboça “um tipo de reflexão”, e bastaria isso para distingui-lo dos objetos, dos quais posso dizer que “tocam” meu corpo, mas apenas quando ele está inerte, e portanto sem que eles o surpreendam em sua função exploradora (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 137).

A fenomenologia, um ramo da filosofia que debruça ao estudo deste “objeto” - ao estudo dos fenômenos - “ao dirigir-se diretamente para a essência do real procura ver a experiência como fenômeno, a partir dela mesma, e não a partir dos conceitos” (ALVARES, 2012, p. 48). Merleau-Ponty defendia a necessidade de a filosofia retornar ao mundo da vida, das coisas a fim de realizar um verdadeiro conhecimento partindo da vivência do sujeito (epistemológico), da vivência contextualizada do mundo que está a volta, este mundo de “meu corpo”. Para tanto, efetiva um esforço no sentido de buscar “tornar visível e explícita a experiência vivida, a constituição do mundo-vida” (ALVARES, 2012, p. 48). Assim, é tarefa da fenomenologia revelar o mundo vivido.

Assim, neste campo, entender o fenômeno é ir até a essência da coisa, é vê-la a partir da sua própria realidade. O fenômeno não dissolve as ideias das coisas, são constituídas a partir de um único processo na medida em que ideias só existem porque são ideias sobre as

horizonte totalmente exterior a um eu que o observa. Na busca da superação das dicotomias expressas na cisão entre uma parte pensante e uma parte sensível do organismo humano, o filósofo tenciona compreender sensação e racionalidade como duas pontas de um mesmo fenômeno total. O corpo próprio emerge, assim, nas primeiras obras do autor francês como uma intencionalidade em ato, um corpo-sujeito que tem na percepção e na motricidade um elo intransponível com um mundo próprio (FERNANDES, 2013).

coisas. Bueno (2003, p. 32) afirma que “o mundo passa a ser conteúdo do meu saber, o conteúdo da minha experiência, o conteúdo do meu pensar e o conteúdo da minha consciência”, e completa “a fenomenologia husserliana parte, pois, da vivência imediata da consciência para chegar a pressupostos do nosso conhecimento”.

É salutar explicitar para o fato de que nem sempre o corpo, a corporeidade e a experiência sensível se fizeram objetos de estudo para este campo, a semiótica. Durante muito tempo ela foi vista como um método de análise do conteúdo, desta esperava-se que se denunciasses o sentido dos textos. Tal evolução, em relação ao seu objeto, têm se manifestado através da integração sucessiva dos “discursos enunciados” para uma semiótica das “situações”, a qual antecipa a atual semiótica da “experiência sensível” a qual se preocupa em analisar a presença do homem no mundo como portador e produtor de sentido.

De acordo com Bártolo (2007) tal evolução foi devida ao trabalho de Greimas, linguista lituano, que na década de 1960 empreendeu o lançamento de uma semiótica dentro do campo da fenomenologia. Essa fonte, em muitos aspectos, tem servido de inspiração nas pesquisas atuais mais avançadas, voltando-se novamente - redescobrimo a dimensão do “sensível” e da “estesia” - a presença do corpo e a mediação da percepção como lugar não linguístico onde se situa a apreensão da significação. As premissas constituídas sob a semiótica está para a compreensão de que o corpo é um ente que se encontra na ordem da significação e, neste sentido, é capaz de desenvolver análises e processos intencionais de produção de sentidos do corpo e da sua instrumentalização, interessando-nos a entender como o corpo a ser operado e como essa operação é discursiva e inter-relacional.

[...] o corpo é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto das representações. O que eu sinto, o que aprendo, o que memorizo, todas as sensações, percepções e representações interferem nas imagens de meu corpo, que é simultaneamente a possibilidade e a condição daquilo que experimento e de minhas maneiras de interpretar o que eu experimento (JEUDY, 2002, p. 20).

Exigir a descoberta do sentido é uma tarefa que não se pode exigir a semiótica, mas apenas e tão somente a significação. “Aqueles que encontraram o sentido da vida aparentemente estão mortos”, afirma Bártolo (2007, p. 37). Assim, a tensão semiótica não se funda em apontar o real das coisas, na verdade, o real é o que se faz sentir, o que “se faz sentido”. Segundo o mesmo autor a diferença entre sentido e significação é análoga à distinção entre ser e parecer.

A semiótica estuda a significação na medida em que ela se ocupa do parecer,

do poder-ser do sentido. Assim é relativamente uma semiótica do corpo, ela consistirá, no estudo dos processos a partir dos quais é enunciado um poder-ser do sentido do corpo (BÁRTOLO, 2007, p. 39).

Embora a semiótica possua tantas afinidades com a fenomenologia temos que relevar que se trata de abordagens distintas, não sendo, portando, plausível diluir a semiótica na fenomenologia ou vice-versa. As diferenças estão interpostas na ideia de que para a semiótica o sentido não se encontra “nas coisas” como supõe a fenomenologia, mas antes é resultado da sua colocação em forma, da relação entre um observador competente e o sentido como “alvo”.

Alvares (2012) pontua que para Merleau-Ponty (1999) o sentido de uma coisa habita a própria coisa, o sentido não é uma ideia que organiza e ordena os aspectos sensíveis. Assim,

Aprender o sentido da coisa não é um ato do espírito, mas um ato do corpo. A coisa se mostra, revela seu ser pela própria organização de seus aspectos sensíveis. Por meio da fenomenologia, o sensível recebe um estatuto diferente daquele postulado pelo empirismo clássico e pelo racionalismo. O sensível passa a ser compreendido enquanto território instituidor da experiência humana (ALVARES, 2012, p. 117).

A semiótica postula que o sentido não está “nas coisas” [...]. Há uma relação de pressuposição que se estabelece entre o surgimento de uma “existência” (a do sentido) e o exercício de uma competência (a do sujeito): o semiótico competente *faz ser sentido*. O sentido releva de um acto (para a semiótica só há sentido em acto, só há *fazer sentido* na medida em que no corpo-a-corpo entre um sujeito e um objeto o sujeito *o faz ser*, enunciando-o), construção dinâmica, geratividade. Nisto distingue-se o “olhar semiótico” do “olhar fenomenológico”: o sentido longe de ser apreendido ou recebido, é pensado como resultando de um *acto semiótico* gerador (BÁRTOLO, 2007, p. 41).

A perspectiva pela qual o presente trabalho de dissertação se debruça, pauta-se na crença de que o sentido é construído a partir de enunciações, intencionalidades, ou seja, estruturas elementares de significação formada a partir desta dinâmica, fruto das inter-relações, dois a dois, corpo-a-corpo, carne envolvida na carne do outro. O sujeito “faz ser” o sentido em ato.

Para a semiótica de Peirce (e aqui pode-se perceber mais explicitamente sua base fenomenológica) existem três modos de ser ou categorias da experiência, presentes em todo fenômeno, são elas: Primeiridade (Sensação), Secundidade (Percepção) e Terceiridade (Compreensão).

O nível mais elementar e imediato da experiência corporal humana pode ser denominado de Primeiridade, na linguagem comum é possível designá-lo de nível das sensações corporais. Na primeiridade estão implícitas as noções referentes à aparência, tal

como elas aparecem, sem qualquer sentido de começo, fim ou continuação. Implica as noções de possibilidade, qualidade de sentimento, diversidade, acaso; também às experiências instantâneas, incondicionais, espontâneas, desprovida de qualquer análise ou comparação. Experiência marcada pela sua pura qualidade, antes que se manifeste qualquer relação com outra coisa (emoções, comparações causa-efeito etc.).

O segundo nível da experiência é chamada de Secundidade que na linguagem comum pode ser chamada de percepção. Podemos dizer que nesse caso a sensação, primeira, se apresenta para a mente como um objeto definido. É uma experiência direta, não mediatizada; envolve uma consciência bilateral, imediata, de dualidade bruta entre duas coisas; de *alteridade*; implica as noções de existência, resistência, conflito, choque e reação entre eu e não-eu, de aqui-agora, etc.

E por fim, a Terceiridade é fase que cria um novo signo mais complexo, mais desenvolvido ou não estabelecendo relações com a sua realidade, isso ocorre quando a ação da mente, que na prática são raciocínios expressos sob proposições linguísticas – frases ou argumentos –, passam pelos níveis anteriores da experiência corporal e cognitiva humana. Em outras palavras, na Terceiridade implica as noções de generalização, hábito, lei; é a experiência que ao fazer a mediação entre duas coisas, traduz-se em apenas uma formando uma síntese, uma consciência sintetizadora.

Sendo assim, a complexidade dos três níveis da experiência, acima indicados, pode ser sintetizada na seguinte proposição formulada por Peirce (1990, p.46):

Um signo, ou *representamen* [sensação de uma qualidade primeira], é aquilo que sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém [um signo na mente, que em relação ao signo primeiro, aparece em segundo lugar]. Dirige-se para alguém [esse signo segundo ligado ao primeiro], isto é cria na mente desta pessoa, um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido [esse último signo é fruto da especulação retórica e sugestiva que apenas o ser humano pode produzir].

Os processos de *mediação*, indispensáveis à produção do conhecimento, é conceituada por Peirce (1990) como representação no sentido de se colocar no lugar de, de estar numa tal relação com outro, como se fosse o outro, e não no sentido da réplica ou da imitação.

[...] uma coisa que representa uma outra coisa: seu objeto. Ele só pode funcionar como signo se carregar esse poder de representar, substituir uma outra coisa diferente dele. Ora, o signo não é o objeto. Ele apenas está no lugar do objeto. Portanto, ele só pode representar esse objeto de um certo modo e numa certa capacidade [...] (SANTAELLA, 2007, p. 12).

Neste sentido, para o autor, qualquer coisa pode se tornar signo, desde que seja estabelecida a relação entre três elementos, são eles: O *Representante*, o *Objeto* e o *Interpretante*.

O *Representante* (um sentimento, uma sensação, certo som, certo gesto, etc.), o *Objeto* (aquilo que o signo re-presenta) e o *Interpretante* (a relação de “equivalência” criada entre os dois elementos anteriores por uma mente interpretadora. É importante esclarecer que o *interpretante* não se refere a uma pessoa ou ser (que seria o *intérprete*), mas ao signo/pensamento interpretante (BETTI, 2007, p. 2012).

Diante disso, pode-se considerar que a produção do signo (semiose) é conferida entre a relação de representação entre o signo e seu objeto, por intermédio do interpretante. Em outras palavras, pode-se afirmar que o interpretante é a categoria que possibilita a mediação entre o real e a consciência, na medida em que a representação, de acordo com Ferrara (1981, p. 75), “é o processo cognoscente pelo qual o sujeito possui e produz signos, sua única possibilidade de mediação com a realidade, a única maneira que possui de conhecer os fatos concretos, a realidade material e de conviver com ela”. É por este, e outros sentidos, que Peirce, afirma que a produção do conhecimento é sempre uma produção de signos:

[...] o pensamento é signo - e o significado de um signo é sempre um outro signo, pois o interpretante, ele mesmo, é um novo signo, de tal forma que o fluxo de pensamento dá-se em um fluxo incessante de signos, já que a mente humana trabalha com associações ininterruptas, *ad infinitum* (BETTI, 2007, p. 2013).

Diante disso, por compreender que o processo de produção de signos – a linguagem – é a raiz da produção do conhecimento, como afirmamos no início deste capítulo, é que agregamos a semiótica de Peirce como ferramenta qualificadora e privilegiada para “ler” - interpretar signos inusitados, novos e imprevistos, além dos já institucionalizados e/ou codificados – entre os mais diversos campos e práticas socioculturais diversas. Pignatari (1979) afirma que a semiótica de Peirce encerra de vez a ideia de que só é possível se atribuir significado as coisas quando traduzidas em palavras quando o processo de semiose é capaz de associar e encadear signos de diversos tipos. Ora, se tudo é signo, como vimos, a hierarquia entre “verbal” e “não-verbal”, “intelectual” e “corporal” é abolida. Para a Educação, de modo geral, tal ideia confere um ganho qualitativo gigantesco na medida em que intercepta a possibilidade de os sujeitos estabelecerem novas relações interpretativas interpeladas sobre diversas óticas e ordens.

Desta forma, na perspectiva semiótica, o “aluno” é compreendido como produtor de signos e o “professor” um intermediário, um interlocutor que possibilita a efetivação das relações semióticas. Sendo assim, cabe ao professor a função de apresentar as diversas possibilidades, “quase-signos”, por um lado, e por outro auxiliar, como propõe Betti (2007, p. 2015) “na articulação da trama das relações interpretantes estabelecidas pelos alunos, sugerindo-lhes, conforme o efeito que se busca (estético, ético ou lógico), interpretantes que possam ser incorporadas ao fluxo de signos”.

Contudo, deve-se considerar o corpo em sua variação de gestos, movimentos e expressão, como signos, sendo este o primeiro dos principais desafios para a educação. Na perspectiva fenomenológico-semiótica as relações comunicativas são bastante relevadas, principalmente quando tratamos da relação professor-aluno. Neste sentido, é que a educação, vista como intervenção denotada sobre a visão de intenção autoritária, precisa ser repensada, precisa ser vista como espaço de inter-locução (diálogo), de inter-pretação, no sentido de se propor a ampliar possibilidades para que os alunos estabeleçam relações interpretantes.

Assim, a *Performance Art*, instrumento de proposição nesta pesquisa, como linguagem artística, oferece-nos possibilidade para realizar uma leitura ou uma construção semiótica no postular ou no desenvolver de suas ações. Esta manifestação artística contemporânea propõe em seu leito outra leitura e construção de sentido do corpo fora daquela constituída tradicionalmente. A Performance ao possibilitar inúmeras formas de organização sêmica para compor seu cenário, opera por intermédio do corpo e constitui um discurso, uma representação do que almeja transmitir, comunicar. O performer, como uma espécie de semiólogo, utiliza intencionalmente o seu corpo, manipula os códigos que lhes são oferecidos e propõe uma forma de experiência.

O performer institui um objetivo, ele cria, articula, dita a forma pela qual o espectador vai recepcionar essa experiência e esta é dada pelo modo que ele organiza a matéria bruta que possui. A arte é uma produção da mente. Os signos, nada mais são, neste caso, faculdades a priori impregnadas no corpo. Os signos, como âncoras, são partes do próprio corpo que encena, que se espetaculariza na ação.

3.2 CORPO COMO ELEMENTO SIGNIFICANTE DA *PERFORMANCE ART*

Trabalhar o corpo, “esculpi-lo”, é compará-lo a um objeto de arte, mas não é tomá-lo como tal.

Quando se pretende desenvolver um conhecimento corporal, organiza-se o sentido dessas imagens; tiram-se informações de sua associação inadequada; reintroduz-se, de algum modo, uma certa ordem, a fim de se proporcionar a certeza de um saber sobre si.

Henri-Pierre Jeudy

Performance, como arte, é um campo de linguagem, comunicação, expressão, significação... É fronteira e ruptura, é ação, é corpo presente. Glusberg (1987) afirma que toda ação humana é, particularmente, corporal e sendo o corpo a mais plástica e dúctil das matérias significantes, “expressão biológica de uma ação cultural”, a performance é, para o autor, considerada um campo por excelência de realizações semióticas. Para Bártolo (2007, p. 82) “o corpo que abraçamos, o corpo que estudamos, o corpo que vemos envelhecer, o corpo que adoece, é um corpo integrado no plano do discurso, um corpo lógico, semio-lógico”. Ora, os processos de significação oriundos das condições sensíveis necessárias para conhecer a realidade possível de um objeto perpassam sob a constituição de uma estrutura racional por meio de sistemas elementares (signos) ora organizados e classificados no transcurso dessa experiência fazendo tornar o objeto cognoscível. Sem operacionalização, sem estruturação signica é impossível apreender os sentidos do discurso, é impossível ocorrer experiência sem preposição (signos), sem enunciado.

Entre formas distintas de organizar as experiências por meio da concatenação signica, torna-se, portanto, possível e necessário transcender o pensamento sobre a aprendizagem destituída à educação em seu lugar costumeiro de campo do saber, qualquer lugar é lugar de relação, de troca simbólica. Qualquer lugar é lugar de experiência, de educar e ser educado. Se aprender supõe a organização de signos e apreensão de seus sentidos por que não atribuí-las de outras formas, formas não convencionais? Por que não vivenciar um conteúdo dentro da sua própria realidade (a performance não se desliga ao amplo âmbito sociocultural)? Por que não aumentar o campo das relações da experiência (qualquer espaço é espaço para se fazer performance)? A performance pode ser considerada como a via de uma desconstrução pois, é rompimento de alguns paradigmas, de dogmas, de desnaturalização do naturalizado. É reflexão, crítica, construção, transformação, educação, transgressão.

O corpo na performance é um discurso, um texto a ser lido, sentido e interpretado, semiotizado. O artista/performer se apodera de códigos, opostos aos das convenções tradicionais, os articula e os domina a fim de representar algo que se quer dizer sem se ater ao que as coisas realmente são. A cultura impõe uma certa codificação a determinados processos corporais, naturaliza alguns gestos e atribui alguns significados fixos a determinadas ações

cotidianas. O corpo e o seu comportamento está submetido a regras e a normas sociais, no entanto o performer também é um ativo manipulador de códigos, confere a possibilidade de ressignificações (agregação de novos significados) submetendo seu discurso em oposição aos dogmas interpostos. Embora este parta das linguagens tradicionais ela faz por colocá-las sempre em conflito.

Derivante a esta multiplicidade de sistemas semióticos desenvolvidos pela sociedade, Glusberg (1987) afirma que o discurso do corpo é, talvez, o mais complexo modo de discursar, e isso explica as dificuldades em reter sua dinâmica e seu desenvolvimento característico. Desmitificar a ordem cultural para re-converter o corpo em signo é a operacionalização mestre da arte, afinal, como dito, na nossa cultura os atos fundados no corpo se tornaram tão naturais/habituais que nós já não mais reconhecemos um gesto como um ato do dia-a-dia cabendo ao artista bastante esforço ao pretender tornar essa prática de ordem necessária. Em outras palavras, a Performance além de uma proposta artística, se posiciona em questionamento ao natural/habitual, coloca em crise dogmas – principalmente os comportamentais – seja mediante a simples ironias ou de referências sarcásticas.

Sendo assim, estamos em convergência a um fator que é desalienante nesta linguagem: a perda de cisão e maniqueísmo teórico. Mesmo sobre as constantes indagações e constatações de que o corpo é matéria moldada por fatores externos, pelos padrões socioculturais e não fonte de origem de seus comportamentos, a performance opera em função de uma ruptura perturbadora propondo uma nova retórica, uma nova forma de ler e enxergar os fatos. Talvez, dessa forma, desague um desconcerto ou indiferença – e até em temor e repulsa – ao depender da infraestrutura, do sistema de comunicação que estar suportar as novas propostas artísticas.

O desenvolvimento de uma ação com o corpo, na arte - sendo as figuras linguistas insuficientes para transpor acontecimentos visuais que possam dar conta da complexidade do corpo e de seus comportamentos - demanda, por um lado, uma perspectiva multidisciplinar e uma concepção de retórica que é totalmente diferente da tradicional: uma retórica da ação e do movimento, afirma Glusberg (1987). Segundo o autor “este ponto de vista estilístico é de fundamental importância para uma aproximação do fenômeno da arte e do corpo, caso contrário há o perigo de cairmos na superfície da crítica impressionista ou da trivialidade descritiva” (GLUSBERG, 1987, p. 64).

Pautar tais relações entre corpo-arte é, por essência, de fundamental importância. Primeiro, as ações corporais nas performance institui um contato direto entre emissor-receptor sem intermediações técnicas, como equipamentos eletrônicos modernos, o que faz eliminar os

significados que os meios de comunicação agrega particularmente aos conteúdos que transmite. Assim, a experiência da proximidade, do contato corpo-a-corpo, carne na carne, a força de transmissão de atitudes comportamentais não se mostram sobrecarregados por elementos de outra espécie levando-nos a conclusão de que existe, nesta relação dinâmica, um complexo processo de sintagmas a serem significados a partir de todos os canais da percepção, tanto de forma alternada, quanto simultânea. Como dito, o corpo é um produto semiótico. O corpo nu, o corpo vestido, as transformações que podem operar-se nele, são exemplos das inúmeras possibilidades que se oferecem a partir do simples, do imprevisto trabalho com o corpo. “O semiólogo opera, em certo sentido, como o anatomista, só conhece o que analisa e o processo de análise é, sempre, um processo de construção do objeto que se tem diante dos olhos (BÁRTOLO, 2007, p.107). A performance procura transformar o corpo em um signo, em um veículo significante e a semiótica enquanto decodificadora das ações, dos movimentos, dos comportamentos das distâncias, coloca simultaneamente o espectador no tempo próprio do artista.

Deve-se considerar que o performer não é apenas um agente que põe em ação os sentidos, ele também produz significados, atua como um observador, na realidade, ele observa a sua própria produção ocupando um duplo papel de protagonista e receptor do enunciado (a performance), ele possui um papel ativo e consciente de suas funções.

De acordo com Glusberg (1979) para que haja a conversão do objeto em signo a fim de provocar no espectador, mediante a re-codificação uma expectativa, é necessário que quem o utilize simultaneamente o observe. Assim, o mecanismo da *mimesis*, substituído ao nível da performance, é transportado para o público. A re-significação nasce de ações, que vão dar significado umas às outras, como um processo anafórico, criando uma intra-semiose na medida em que as relações que se estabelecem entre os signos pertencem a mesma sequência.

Sobre o ponto de vista temático, diferentemente do teatro, da literatura, etc. a performance não privilegia temas a serem trabalhados. Performance e performers encontram-se inteiramente ligados e associados ao conjunto e as condições sócio-contextuais. Neste sentido, a sociedade desempenha um papel importantíssimo, ela oferece por si uma pluralidade temática que confere ao artista uma liberdade de escolher diferentes formas de expressão facilitando, deste modo, o seu desenvolvimento numa dinâmica singular e de maximização da liberdade.

Para Bártolo (2007) a linguagem em si não tem intencionalidade. É o discurso, não a linguagem, que decide o “regime de linguagem”. O discurso do corpo, assim como qualquer outro ato comunicacional, produz sintagmas através de seleções sucessivas de paradigmas.

Enquanto, os demais processo de comunicação se utilizam de uma seleção restrita, finita, fechada de sintagmas, nas performances o paradigma é aberto, diverso, rico. O performer, neste caso, pode trabalhar com vários códigos ao mesmo tempo - códigos que também são governados pela mobilidade e mudança permanente -, estes determinarão na sua interação, possibilidades combinatórias diversas. O performer, neste caso, trabalha como operador de códigos é um operador de transformações de inumeráveis códigos e emana um conjunto de mensagens compostas por signos móveis fundamentados em tais paradigmas. A eficácia do performer se fundamenta, então, no uso que se faz dos códigos abertos que dão a ele liberdade de expressão gestual ou comportamental.

Por intermédio das novas variantes simbólicas é possível conscientizar sobre a possibilidade de idealizar o corpo como um produto semiótico, ou seja, seu discurso natural, e como efeito de um infraestrutura simbólica, deve-se construir uma forma discursiva suscetível de ser decodificada e interpretada.

O performer é, simultaneamente, agente e ator de sua performance, é ativo e manipulador de códigos. Ora, não há Performance sem contexto, sem intenção, sem consciência, sem organização, sob os quais também não há experiência. A consciência do performer transcende a organização de uma Performance, colocando de forma clara as condições em que o trabalho foi produzido. Embora possua uma grande abertura para a imprevisibilidade a concepção da performance sem um objeto vai pressupor a sua descontextualização, que não é o caso.

Sendo assim, as exigências do meio social permeada pelo percurso da história têm adequado as formas de utilização do corpo, que ao depender de cada organização, impõe limites a seus membros. A utilização do corpo como forma de expressão artística vem questionar e propor diversos tipos de reflexões, inclusive as que estão na base histórico-cultural. A performance, em sua linguagem que é própria do discurso contemporâneo, resgata um pouco da história na medida em que ao rejeitar o estereótipo corporal que, ora sobreposto, resgata as mais diversas formas de utilizar, de ver, de expressar o corpo, possibilidades estas que são alimentadas ou não a partir da cultura e da sociedade a qual fazemos parte.

As relações do homem mantidas com o seu corpo foram praticamente estáveis em cada período. Na contemporaneidade e nas performances tal estabilidade, que antes representava identidade e segurança, vai ser rompida, quebrada convertendo-se num elemento perturbador. Ora, nem todos os gestos e movimentos são identificáveis, nem toda transformação é imediatamente suscetível a uma leitura. A transgressão dos modos convencionais coloca em crise os aparatos culturais e desmascara as funções reguladoras.

Na história da arte assim como na da Educação Física, até o momento, o corpo tomou parte do espetáculo. Hoje ele é o próprio espetáculo. O corpo se abre para ser visto de formas diferentes das habituais, o corpo é matéria significativa, logra significados múltiplos que se ligam em contextos artificiais, construídos, arquitetados humanamente/simbolicamente. A naturalidade se esvanece em duplo sentido, seja pela via do contexto (a cenografia), seja pela do texto (o corpo). O corpo é um produto semiótico e seu discurso natural e, como efeito dessa infraestrutura simbólica, deve-se chegar a uma forma de discurso suscetível de decodificação e de interpretação, fato este que se liga aos instrumentos de conhecimento, correlatos ao que se sucede na história do pensamento humano. O texto, o discurso para ser lido exige-se uma nova postura do receptor, menos preconceituosa, mais vidente.

Voltar ou ir ao encontro do corpo? As proposições artísticas e educativas mais contemporâneas tendem a reivindicar, cada vez mais, o pleno valor do corpo humano frente a sua capacidade de produção de signos fazendo do corpo meio e objeto por excelência de manifestação e rupturas com: 1) a ideia preconceituosa de uma codificação externa e convencional; 2) as artes corporais tradicionais, como a dança, se diferenciam desta arte corporal distinta; 3) as concepções éticas e morais, acerca do corpo como prisão da alma; 4) o espectador que é confrontado com uma minuciosa investigação dos ritmos internos do corpo, de seus tempos vitais e das relações que o artista mantém com sua própria biologia; 5) uma nova retórica que transgride a velha codificação do corpo instrumento de manifestação artística.

Levando-se em consideração as múltiplas formas maquínicas de operacionalizar aspectos significantes que constituem o conhecimento/a experiência propõe-se, então, que a educação leve em conta tal diversidade de modo que instrumentalize os sujeitos a apreender os fenômenos do mundo por diversos ângulos, além das que estão hegemonicamente pautadas. A volta às origens signicas da utilização do corpo está ligada à perspectiva que encerram essas experiências, na busca de novas variantes simbólicas e possibilidades de tornar consciente a ideia de que o corpo é um produto semiótico. A performance, neste sentido, é uma proposta, em certa medida, rica, pois coloca em cheque alguns cânones instituídos principalmente sob considerações referentes ao corpo, especificamente as que os enclausuram e descriminalizam nesse processo. Sendo o corpo a âncora de todos os sentidos, torna-se impossível conhecer algo sem a sua atividade, ora, o expresso não vive fora da sua expressão, ou seja, o sentido não vive fora da sua sensação.

4 ANÁLISE DOS DADOS

“Quando somos co-autores do nosso conhecimento com certeza a importância e relevância deste para a nossa vida é maior. É no corpo que nossas experiências e apropriações do conhecimento são escritas, marcadas e aprofundadas”.

Acadêmico participante da pesquisa

“Penso que muitas pessoas que passaram ali por aquele corredor naquele primeiro momento seja indo, seja voltando elas sentiram muito o que a intervenção queria dizer”...

Prof. Julieta Menezes

Tendo como base os aspectos já apresentados no decorrer da escrita empreendida até o presente momento, esta sessão visa apresentar e analisar os dados coletados durante todo o processo de intervenção. Na busca de tentar buscar, criar e propor novas formas de atribuir sentido aos conteúdos trabalhados na disciplina instituiu-se como caminho necessário para a preposição de propostas legítimas o “pensar com o corpo”, onde a atenção e atuação do corpo devem ser oportunas em sala de aula. Discussões, reflexões, críticas, provocações decorridas em todo processo almejou, direta ou indiretamente, um direcionamento à tomada de novos posicionamentos e novos comportamentos dos sujeitos diante da experiência. Acreditou-se que a *Performance Art* – em detrimento à noção de propedêutica – poderia resgatar alguns sentidos para a Educação e para a Educação Física. Além de apontar para as transformações e perspectivas sócio-políticas e artístico-culturais referentes ao contexto atual, colocando o corpo na esfera da vivência, no centro da sua atuação, produção etc. Também possibilita olhar o corpo como objeto de reflexão, na tentativa de ampliar e superar conceitos padronizados, naturalizados, pré-estabelecidos.

A noção de propedêutica arraigada nas formas estabelecidas pela metodologia empregada na disciplina em questão foi construída por intencionalidades diversas (atribuídas tanto pela ementa da disciplina quanto pelos aspectos visados pelo professor), pelas questões conferidas por prerrogativas educacionais pautadas a partir da estrutura elucidada pela *Performance Art* como manifestação artística e, por conseguinte, pautada na ideia de se estruturar a experiência dos alunos, ou seja, organizá-la de modo que alguns quesitos da propedêutica, explicitadas na sessão anterior, fossem refletidas e vivenciadas, principalmente a que toca a questão do corpo, da necessidade de colocá-lo em vivência na medida em que

pensa e reflete sobre. Esta engrenagem articula-se tal qual afirma Testa (2012, p. 2)

[...] escolhemos a *performance* como funcionamento maquínico capaz de fazer a educação variar, para além de suas possibilidades discursivas, pela inclusão de uma presença excessiva e direta que impossibilita qualquer estabelecimento de ou remissão a uma representação. Isto é, pela presença em seu próprio interior de uma educação da sensação, que atinja diretamente o espírito ou a vida.

Neste sentido, o momento a qual se segue pretende dialogar, fazendo uso dos dados empíricos coletados pelos diversos instrumentos indicados com os aportes bibliográficos, no sentido de perceber o efeito da experiência estruturada no apontamento de possibilidades do corpo no processo de ampliação dos sentidos/significados, da constituição do conhecimento e da estima do corpo como objeto de reflexão; e sentidos deste para a formação de professores sob o viés da *Performance Art*.

Com foco em tal empreendimento, as análises foram pautadas em dois tópicos os quais estabelece, em primeiro lugar, os efeitos da propedêutica, ou seja, dos resultados consignados pelos alunos frente às intencionalidades que permeia a questão metodológica da disciplina e da manifestação artística em si e, em segundo, da experiência, dos sentidos e significados atribuídos ao corpo pelos alunos durante todo o processo interventivo.

4.1 PERFORMANCE ART COMO PROPEDÊUTICA

Como dito anteriormente este primeiro eixo procura apresentar os dados que se revelaram concernentes ao âmbito da propedêutica em duas instâncias: 1) no quesito que toca as questões metodológicas da própria disciplina (ementa, organização, metodologia, didática etc.); 2) Na utilização das proposições, formas e discussões cunhadas e próprias da manifestação artística contemporânea em questão, a *Performance Art*.

No capítulo de introdução da presente dissertação descrevemos de forma suscita alguns aspectos que tocaram a escolha metodológica do professor para o desenvolvimento da disciplina “Filosofia, Educação e Corpo”. Em se tratando de um componente curricular eminentemente teórico subentenderia que a melhor forma de tratar o seu conteúdo seria através de aulas expositivas e leitura de textos, o que reforça mais uma vez a sobreposição dos quesitos mentais. Entretanto, visando a ampliação e os modos de se conceber um conteúdo, atribuir sentidos e significados aos mesmos, a disciplina foi para além da proposição visual e expositiva do conteúdo utilizando-se de ferramentas estéticas como o filme (audiovisual) e a

Performance Art.

Ora, entendeu-se que o uso das três linguagens (literária, audiovisual e cênica) condiz à formas diversificadas de agregar e capturar signos os quais, sendo acumulados gradativamente a experiência, contribuiriam para a organização e síntese destes em forma de *Performance*. Trata-se de três aspectos de percepção dos conteúdos, o que confere aos alunos a possibilidade de atribuir sentido a estes de formas amplas e diferenciadas, facilitando o processo de ensino-aprendizagem. Fugir do tradicionalismo/tecnicismo, qual enfatiza apenas demasiadamente as funções sensitivas visuais e auditivas, em prol de uma perspectiva estética, mais ampla, tem sido um forte desafio para as perspectivas educacionais atuais.

Diante dos dados disponibilizados para a análise podemos constatar, acerca deste aspecto metodológico, que trinta e seis (36) acadêmicos, dos quarenta e três (43) que responderam o questionário, apontaram quesitos pelos quais fizeram por considerar relevante esta escolha para a aprendizagem/experiência, inclusive para a elaboração da atividade avaliativa, a *Performance*. Verificam alguns acadêmicos, em resposta de questionário, sobre a relação do uso concomitante destas três ferramentas:

- “São três diferentes formas de ensino, uma das três o aluno irá se identificar e se dar bem na disciplina” (Questionário nº 42).

- “Facilitou bastante a assimilação e compreensão dos conteúdos, pois o professor se deteve a vários meios metodológicos para que nós acadêmicos observasse de diversas maneiras o mesmo conteúdo fazendo assim várias associações” (Questionário nº 2).

- “Fizemos um estudo intercalado e rico em recursos e aplicabilidade, o que falta em nosso curso” (Questionário nº 20).

- “Facilitou muito, pois é uma forma mais descontraída de aprender e ensinar, fugindo da rotina cansativa que são ensinadas” (Questionário nº 17).

- “Tais formas de ministrar libera com mais frequência a nossa vontade de interagir e o nosso entendimento” (Questionário nº 28).

- “Foi muito bom, essas ferramentas ajudaram muito na realização das performances, foi importante saber os assuntos para poder fazer o trabalho” (Questionário nº 37).

- “Forma bastante inovadora que ajudou bastante a interpretação dos assuntos. Filmes, textos, entre outros, facilitam a aprendizagem” (Questionário nº 35).

- “Esse processo de você conseguir sair dessa zona de conforto de estar só na sala de aula de chegar e levar alguma atividade de interação para outro público seja estudantil, mas de diversas áreas e até os colegas de curso, acho que isso também toca assim no processo de

aprendizado e também de fixação dos conteúdos que foram vistos bem mais significativos” (Entrevista com a acadêmica Claudineuza).

- “É uma forma melhor de fixar os conteúdos que foram dados em sala de aula e também mostrar um pouco aos outros alunos que podem não passar por essa experiência” (Entrevista com a acadêmica Brenda).

Apesar de acreditar que os filmes, tratando sobre as respectivas temáticas abordadas na disciplina, já dessem conta de tal papel – ampliar os sentidos para a experiência/o saber ou apreensão e organização de signos – esta ainda releva o aspecto apenas contemplativo do indivíduo para com a obra, como afirma Merleau-Ponty (2006, p. 439) “o visível está a distância, fora dos limites do meu corpo”. No entanto, a estrutura simbólica da comunicação visual – no caso aqui, o cinema – constitui sistemas arbitrários de sentidos e significados. O filme/cinema como ferramenta pedagógica permite o contato reflexivo com os códigos e símbolos que estão em uso com o intuito de re-significar as representações convencionadas e padronizadas. “Ver filmes, é uma prática social tão importante, do ponto de vista de formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais” (DUARTE, 2002, p. 17).

Porém, a *Performance Art* surgiu na disciplina também como uma nova possibilidade de tratamento colocando-os e convidando-os a experiência do ser no sentido estético, mas também ontológico da coisa vivente, do sentir que ao contrário do visível, conforme Merleau-Ponty (2006), o tocar se toca imediatamente, coisa que a visão quebra completamente - o imediato. A propedêutica neste sentido, que coube na intenção do professor da disciplina ao estipular este tipo de metodologia a fim de conferir tal proposição (ou estruturar a experiência dos alunos), como afirma em entrevista, se pautou na possibilidade de

[...] pegar os temas ligados ao corpo para propor intervenções, ou seja, usar a *Performance* para que os alunos de alguma maneira experimentassem os conceitos da filosofia através de seu corpo, através da arte. Tentei colocar isso dentro da disciplina sem prejudicar tanto o âmbito da organização da ementa etc. Daí pensei em três intervenções utilizando a *Performance* como síntese dos conteúdos [...]. (Entrevista com o professor Fabio Zoboli).

Para Glusberg (2003), a *Performance*, uma expressão artística específica, constitui um suporte semântico ativado pelo corpo. Isso quer dizer que, o corpo em *Performance* não deve ser visto como um qualquer, cotidiano, naturalizado e mistificado pela ordem cultural, mas um corpo-signo, uma “matéria significante”, uma “máquina simbólica”; o corpo em

performance é, ao mesmo tempo, receptor, catalisador e emissor de sentidos, dados e produzidos, sensíveis e inteligíveis (PEREIRA, 2012).

Assim, dentre os mais diversos parâmetros, os signos/sinais/sintomas da realidade - visto aqui enquanto predicativos captados junto a noção de tempo e espaço (contexto) - são e podem ser estruturados de várias maneiras, a depender da “máquina” utilizada para o direcionamento do olhar. Merleau-Ponty (2006), apesar de utilizar o termo máquina sob um aspecto distinto deste, pode-se observar que seu conceito pode assim ser desmembrado para esta discussão. O autor afirma que “a função da máquina tem um sentido, mas esse sentido é transcendente, está no espírito do construtor” (p. 265), ou seja, as intenções de quem a constrói é quem vai direcionar as formas de olhar, de significar. Partindo de intencionalidades diversas, sistemas e operadores, classificam, organizam os signos e conferem sentidos a eles, fazendo tornar possível a experiência. Um conteúdo disciplinar, por exemplo, pode ser lido, experimentado, entendido de diversas formas. A escrita, a literatura, é uma das formas de estruturar códigos/signos linguísticos, assim como a arte, e neste caso, especificamente a *Performance*, apresentou-se como uma forma possível de organização e operacionalização sónica. Neste contexto,

[...] a *performance* passa a operar na função-educador em articulações maquínicas junto aos signos seja da arte, da cidade, do museu, do cotidiano, da educação [...].

Um jogo de dentro e fora do corpo. Contexto-sensitivo em que a mensagem é emitida. Receptores corpóreos conectados em mensagens emitidas pela máquina. As máquinas sociais funcionam como Equipamentos Coletivos operando no núcleo das subjetividades, consciente e inconscientemente (BOM-TEMPO, 2013, p. 6).

Outro aspecto que toca a proposição propedêutica no aspecto metodológico diz respeito à escolha de uma manifestação artística como ferramenta prática, vivencial, estética. Como afirmou o professor no trecho citado acima a intenção era que os alunos pudessem experimentar os conteúdos da filosofia através do corpo tendo a arte como suporte desta assertiva. Pelo que temos observado a arte por si só possui um caráter educativo e estético. O teatro, a dança, as artes plásticas por muito tempo ofereceram marcos representativos que atendia as necessidades específicas de uma determinada sociedade. Sabe-se, contudo, que algumas práticas já não mais dão conta de ancorar as ânsias desse “novo” humano que nasce na contemporaneidade. Assim, a *Performance*, considerada uma arte híbrida, com suas proposições múltiplas se dispõem a suprir algumas expectativas, principalmente àquelas que auxiliam as perspectivas de produção de conhecimento dentro de uma sala de aula. Para

Medeiros (2009) o papel primordial da arte, e esta na educação então, é provocar os sentidos,

[...] tornar os gestos livres e criativos, papel primordial da arte, que nos permite novas possibilidades de conhecimento, conhecimento este progressivo e abrangente das formas corporais; pois ao rejeitar o estereotipo corporal, o número de possibilidades de ação vai resgatar as mais variadas formas de utilização do corpo, possibilidades estas alimentadas ou não a partir da cultura e da sociedade (MEDEIROS, 2005, p. 83).

É de saber que grande parte dos sujeitos participantes, os acadêmicos, nunca haviam antes tido qualquer experiência com este tipo de prática ou nem sequer vivenciado outras linguagens artísticas. Apenas oito (8) dos quarenta e três acadêmicos (43) que responderam o questionário enfatizaram já ter participado durante o ensino fundamental e médio de ações artísticas como apresentações de dança e peças de teatro em datas comemorativas, festivais, trabalhos de escola, dia da independência etc. Neste ponto de vista percebe-se a que a arte tem se reduzido nos ambientes institucionais, sempre em segundo plano utilitarista, da representação fictícia que pouco tem a contribuir com desenvolvimento crítico e estético do aluno. A perspectiva que ora se apresenta é a de que a arte na educação precisa ser vista como atividade estética sem cair na ideia simplória de inclusão da arte na educação como um meio, mas como um fim em si mesma. Esta necessita ser considerada como um processo formativo do humano, como um processo pelo qual auxilia o homem a desenvolver sentidos e significados que orientem a sua atuação no mundo, a sua atuação e inserção no próprio contexto forjado culturalmente.

Para alguns alunos, a utilização de uma manifestação da arte como parte da metodologia:

- *“Contribuiu muito por que aprendemos que podemos expressar uma informação através da arte. A experiência foi a melhor possível, um novo contato com a aprendizagem, nunca tinha passado pela minha cabeça que arte-educação era tão massa [...]!”* (Questionário nº 22).

- *“A ideia da Performance, contribuiu muito pra expansão dos nossos horizontes e de que a arte está muito mais próxima de nós do que pensamos e que eu particularmente gosto. A Arte contribui de forma que os alunos compreendam que a expressão lhes é negada e com a performance sua voz, seus pensamentos podem ser mostrados de forma que lhes permite questionar a sua realidade. Acho que ela contribui para o processo criativo, noções de trabalho em equipe e desmistificação de vários tabus”* (Questionário nº 43).

- *“Nunca tive a oportunidade de experimentar a arte da performance no sistema de educacional até a devida disciplina a qual me possibilitou esta ferramenta de ensino muito proveitosa”* (Questionário nº 15).

- “Infelizmente essa educação brasileira só regride no que se refere ao ensino público de níveis fundamental e médio” (Questionário nº 20).

Utilizar a arte como forma de colocar o sujeito sob constantes relações, seja com o eu, com o outro ou com o mundo e visualizá-lo enquanto um todo complexo detém-nos ao julgo constante em afirmar e reafirmar a importância da arte como parte dos processos educativos institucionalizados, como forma de nos livrar dos sistemas e códigos estabelecidos socialmente relevando e engrandecendo mais uma vez a nossa verdadeira essência humana e poética. De acordo com Medeiros (2009) é necessário que compreendamos as práticas corporais como abordagens educativas diversas, como linguagens diferenciadas que comunicam sentidos diversos que nos fazem pensar sobre os modos de ser e de viver de determinados grupos sociais, culturais e que, assim, apontam pedagogias diferentes, modos, usos e compreensões de corpo também diferentes.

Ora, o ato de educar/formar institui intenções diversas, seja didática, metodológica, estrutural, racional, enfim, institui formas propedêuticas e, neste caso, a *Performance* que embora se configure artisticamente como linguagem aberta e caótica, possui características íntimas que a institui. A *Performance* é intenção, composição sónica, proposição de transformação, de preparação para o enfrentamento, para a formação do novo indivíduo que este novo contexto requer. Para a propedêutica, cabe a formação de um indivíduo que absorva a racionalidade puramente científica, a objetivação e a homogeneização em sua concepção de corpo, descabido de estereótipos.

Tendo já abordado alguns dos aspectos relativos à fase de pré-planejamento frente a escolha metodológica, também é possível observar algumas articulações, ações e tomadas de decisões concomitantes as intenções iniciais já expostas acima. Na seção II, foi colocado alguns dos pontos os quais é possível fazer essa ponte de ligação entre a propedêutica da *Performance Art* e as perspectivas que as encaixam no âmbito da Educação, tendo em vista a formação do homem novo sujeito desta contemporaneidade. Para relembrar, esta arte nos possibilita pensar na questão da interdisciplinaridade e não fragmentação dos saberes, a ênfase na construção processual e coletiva da obra/dos saberes, a tomada crítica-reflexiva acerca do proposto e, por fim, o corpo como peça chave da construção. Neste sentido, passamos a analisar algumas destas questões no tocante a propedêutica da *Performance Art*. Tratam-se de prerrogativas que possibilitam dispor uma relação metafórica entre predisposições desta manifestação ao campo educacional.

Assim como o *Happening* a *Performance Art* apresenta-se como uma modalidade de

manifestação artística interdisciplinar que pode combinar teatro, música, poesia ou vídeo, sendo reconhecida como uma arte híbrida. No que tange o conceito de híbrido Madeira (2010) testa a hipótese de problematizar o híbrido meramente como conceito de difícil apreensão, oscilando entre uma negatividade estéril e uma positividade fértil, ou como novo paradigma. A autora nos mostra que o termo/conceito híbrido foi empregado em vários campos, objetos, fenômenos decorrentes na sociedade, inclusive nas ciências – tanto biológicas, como sociais – como na mitologia, na religião, nas artes etc.

[...] Desde as ciências da vida – Biologia e Botânica –, territórios embrionários deste termo, com o exemplo quase monumento do mular, produto híbrido que resulta do acasalamento do cavalo/égua com a burra/burro, ou das enxertias produzidas nas plantas, com a genética na sua sequência, até, num deslocamento e alargamento às ciências sociais, a palavra veio traduzir uma multiplicidade de objetos, com origens tão diversificadas e, por vezes, aparentemente tão distintas. Estes objetos, advindos de fenômenos de hibridação mitológicos, religiosos, étnicos, linguísticos, culturais, artísticos, tecnológicos [...] (MADEIRA, 2010, p. 9).

Quanto à origem da palavra, a autora destaca que:

Na origem etimológica, que reporta ao grego *hybris*, a palavra ganha como primeiro significado ‘tudo o que excede a medida, excesso; orgulho, insolência; ardor excessivo, impetuosidade, exaltação; ultraje, insulto, injúria, sevícia; violência’, sendo que na sua tradução posterior para o latim, *hybrida*, adquire o significado de ‘bastardo’ (MADEIRA, 2010, p. 10).

O hibridismo na Arte é um tema que vem sendo bastante discutido no que se denomina Arte contemporânea, a Arte atual. Neste sentido, é possível perceber que a arte têm produzido cada vez mais trabalhos que transcendem os limites de apenas uma linguagem e/ou cultural e/ou uma sociedade. Assim, pode-se afirmar que na atualidade a *Performance Art* é a que explora o hibridismo em sua plenitude e abrangência. De acordo com Cohen (2004, p. 108)

[...] é impossível falar-se de uma linguagem pura para a performance. Ela é híbrida, funcionando como uma espécie de fusão e ao mesmo tempo como uma releitura, talvez a partir da sua própria idéia da arte total, das mais diversas – e às vezes antagônicas – propostas modernas de atuação.

Para os parâmetros educacionais atuais pode-se também perceber a ampliação de um discurso que propõe a interdisciplinaridade como uma possibilidade de propor diálogos com outras disciplinas escolares indo de encontro a fragmentação causada por uma epistemologia de cunho positivista. Atualmente a interdisciplinaridade tem sido abraçada por grande parte dos educadores, visto que tal postura garante a construção do conhecimento de maneira

global.

A interdisciplinaridade, enquanto princípio mediador entre as diferentes disciplinas, não poderá jamais ser elemento de redução a um denominador comum, mas elemento teórico metodológico da diferença e da criatividade. A interdisciplinaridade é o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão dos seus limites, mas, acima de tudo, é o princípio da diversidade e da criatividade (ETGES, 2000, p.18).

A representação de concepções filosóficas e sociológicas, questões e debates políticos, artísticos e culturais da contemporaneidade, as relações cotidianas, históricas e geográficas, o processo de ensino-aprendizagem, etc. são algumas das perspectivas que uniram diversas áreas de conhecimento durante a proposição e a realização de uma atividade artística. Assim, essa prerrogativa aponta uma possibilidade em que a *Performance* surge como um caminho por onde expressões híbridas chegam aos alunos tornando-os livres para representar e refletir a partir de um processo de ensino e aprendizagem mais agradável e como já vimos é uma manifestação que circula por várias áreas do conhecimento, sem preconceito.

Ao perguntar aos acadêmicos acerca da contribuição desta manifestação, ao relevar uma possível inclusão desta no ambiente escolar, alguns apontaram possibilidades e deixaram impressões, diretas e indiretas, acerca do debate interdisciplinar, por exemplo, a diversidade de temas possíveis de serem trabalhados, implícito no contexto da *Performance Art*. Vejamos:

- “Acho que existem vários assuntos que podem ser ensinados a partir de *Performances*” (Questionário nº 33).

- “É um método de assimilação e faz uma enorme interação aluno/sociedade e cada professor poderia trabalhar um determinado tema” (Questionário nº 36).

- “Acredito que se aplicadas em aula serão capazes de passar aos alunos respeito as diferenças” (Questionário nº 37).

- “Poderia se fazer alguns trabalhos interdisciplinares com alguns conteúdos abordados em algumas disciplinas e a disciplina de artes” (Questionário nº 27).

“A *Performance* deve ser aplicada nas escolas fazendo os alunos terem uma visão diferente dos problemas sociais” (Questionário nº 26).

- “Ela retrata o dia-a-dia da sociedade” (Questionário nº 11).

- “*Performances* deveriam também ser passadas nas escolas como meio de conscientização em relação ao preconceito, pois os alunos veriam de outra forma o mundo” (Questionário nº 4).

- “Na forma artística mostra que a performance tem uma mensagem para transmitir” (Questionário nº 24).

Cartaxo (2014) afirma que debater sobre o gênero artístico da *Performance* é pensar rizomaticamente expressões que se cruzam e se complementam formando uma teia que se apresenta como única, contudo múltipla, como um todo. Assim, aponta que as possibilidades pedagógicas para a *Performance* aplicada à educação são muitas, principalmente quando, ao relevarmos o conceito de uma escola dominadora é esperado apenas conteúdos padrões e convencionais que se enquadram na ordem estabelecida. A *Performance Híbrida* é uma linguagem em mutação, impossível colocar uma definição única. Ela pode ser única ou não, de uma identidade ou de um grupo, pode ser multicultural, pode ser multimídia. Para o autor, trabalhar com *Performance* é expandir as possibilidades de ações críticas, rebeldes que podem ir de encontro ao padrão de educação conservadora, dominadora e opressora colocando a liberdade de pensar e agir em foco como alternativa para a formação cidadã.

A segunda prerrogativa traz a tona questões que deixam explícitas na predisposição da *Performance Art* a ênfase e valorização do aspecto processual da construção da obra em detrimento ao produto pronto e acabado. Assim, tentaremos, nestes termos, apresentar/narrar parcelas dos acontecimentos destacados em diário de campo concernentes a intervenção na disciplina os quais nos permite pensar e apontar alguns destes pontos que a *Performance Art* traz arraigada no seu bojo de discussão em relação ao desenvolvimento processual. Junto a esta se destacou os termos da co-criação da obra e co-participação na construção do conhecimento/experiência aspectos aqui relevados para a formação do sujeito escolar/cidadão.

Sabe-se que na *Performance Art* e nas manifestações mais contemporâneas de arte a ênfase do produto artístico deixa de ser a obra em si, pronta e acabada, mas todo o processo é levado em consideração. Essa caracterização da *Performance* como forma-processo, afirma Pereira (2012, p. 295),

[...] parece validar a hipotética etimologia grega da palavra, visto que o prefixo grego *per* indica uma forma de passagem, um meio pelo qual ou através do qual algo se dá, apresenta-se. Com efeito, o verbo grego *perao* traz em seu bojo o sentido do *atravessamento* (TURNER, 1982, p. 17). Nessa acepção, contudo, a performance não revela sua relação com uma forma particular de apresentação – como também pode ser entendida –, constituindo em si e por si mesma uma linguagem, mas momento em que algo se processa, acontece, dá-se a ver; esse algo é *experiência*.

Vale salientar que a *Performance Art*, apesar de julgada como processo inacabado e desestruturado, jogado ao acaso, ao observarmos a sua caracterização, aqui destacamos o seu caráter estrutural, pois pensar na estrutura da Performance é pensar na sua desestrutura. Assim, ressalta-se a ideia de que a Performance possui uma propedêutica estruturada na falta de estrutura, como pontua os discursos provenientes desta manifestação.

Tendo em vista a importância de se considerar o processo de construção que é gradativo, adotou-se uma didática em que ao final de cada apresentação de performances – momento de avaliação - fossem pontuadas algumas análises e questionamentos acerca do que foi apresentado. A constatação deste acontecimento pode ser percebida quando se observa as mediações e intervenções do professor Fabio nos momentos em que direcionava perguntas aos grupos do tipo: “E agora, o que podemos fazer para amadurecer esta ideia?”, “Isto tem cara de performance?”, “Como podemos transformar essa ideia em performance?” (Registro Diário de Campo, fala do professor Fabio Zoboli). Nesta medida, pontuando/estruturando a experiência, iam-se discutindo e os acadêmicos iam sugerindo e pontuando outros elementos que poderiam compor, amadurecer a ideia e ainda compreender, de fato, a proposta da *Performance Art* em si, como linguagem artística. É possível termos uma ideia de como era feita esta construção a partir da fala que segue:

A análise desta Performance aqui, vamos lá! Vamos supor, a gente pontuou que a Performance tem uma conotação de interação com o público, certo? Mas, eu disse assim: vocês não são atores nem atrizes, não fazem o curso de teatro, logo, vocês não precisariam estar fazendo essa interação com o público, certo? [...] Eles (o grupo) trazem aqui uma ideia que supostamente a gente poderia estar visualizando-a num contexto de apresentação, beleza? Eu acho que isto tem cara de Performance! Isto tem cara de performance? De repente se a gente fosse fazer isso visando a interação com o público a gente poderia colocar [...]. (Professor Fabio Zoboli, registrado em Diário de Campo).

Encerrando todas as apresentações do dia passava-se pra o momento de *feedback* e avaliação geral do processo. Sendo a primeira das proposições, uma espécie de ensaio ou mesmo teste, percebeu-se por parte de alguns alunos/grupos, durante as apresentações em sala, uma tomada de dúvida ou de não ter ainda compreendido a proposição da *Performance Art*. Alguns alunos alegaram que a estrutura e a qualidade do trabalho, avaliado pelos propositores (professor e pesquisadora/interventora) ainda como insatisfatório, deveu-se pelo curto prazo de organização ou ainda como enfatiza uma das colegas, por falta de interação e entrosamento do grupo/equipe. Tais registros nos mostra a importância da coletividade, da co-participação nos momentos de criação, como podemos ver:

Faltou mais interação, a gente se reunindo, discutindo... por que também foi só aquele pouco tempo da gente... Então, eu creio que deveria assim ter mais tempo pra gente se reunir, pra gente debater, quando um estiver falando o outro ajudar... Então o que faltou no meu entender foi isso, esse entrosamento. (Acadêmica Teresinha, Registrado em Diário de Campo).

A minha primeira justificativa é em cima da questão do tempo... da limitação que a gente teve quanto ao tempo, mas assim, nós somos seres humanos e somos capazes de entender o próximo, por exemplo, tem pessoas que tem mais responsabilidades estudantis como cinco, seis disciplinas, ou então.. sei lá, precisa trabalhar ou fazer outro tipo de ... necessidade de primeira ordem pra mim é prioridade. Então, eu creio que pra a primeira apresentação foi legal. (Acadêmico Misael, Registrado em Diário de Campo).

Após o primeiro contato de discussão e apontamento das dificuldades enfrentadas pelos alunos, tendo em vista estas duas colocações que se desencadearam pelo tempo à curto prazo, o professor se colocou ao diálogo, no sentido de conferir os ajustes necessários para a continuidade da proposta, quanto o tempo que eles achavam ser necessário para a apresentação dos trabalhos:

Sempre temos uma aula para que vocês já saiam daqui com o “boneco”. A pergunta que faço a vocês então é a seguinte: Qual é o tempo que vocês acham que eu preciso desde daquele dia que a gente para dizer assim “reúnam os grupos para pensar nas Performances” até o dia de apresentação da Performance? (Professor Fabio Zoboli, Registrado em Diário de Campo).

Tendo os alunos sugerido o prazo de uma semana ou quinze dias, o professor Fabio definiu que seriam sempre duas aulas de intervalo entre a construção em sala e a apresentação, para que tivessem mais momentos de encontro proporcionados pelo próprio momento das aulas. Vale ressaltar que as aulas reservadas para reunião dos grupos, troca e organização das ideias era sempre mediadas pelo professor e por mim, no papel de pesquisadora participante. Nos momentos oportunos, ambos visitavam os grupos, ouviam suas ideias e sugeríamos também alguns elementos visando a qualidade do trabalho, por vezes fazíamos comentários e em caso de dúvidas também eram tiradas algumas explicações para o grupo.

Em um momento posterior, a dinâmica referente ao processo foi conduzida da mesma forma que a inicial, alguns dos grupos já levaram trabalhos mais bem elaborados, outros repetiram a lógica do seu trabalho apresentado anteriormente, como o caso de grupos que não conseguiram se organizar e acordaram com o professor a possibilidade de apresentá-la em outra oportunidade. Um dos grupos deixou registrado o seu comprometimento e interesse de aperfeiçoamento gradativo do trabalho como segue:

No caso, como o senhor falou de acrescentar para além, como a gente não tinha feito a primeira por ter ficado acordado pra serem agora as duas juntas, daí ficou praticamente a mesma situação da primeira para a segunda. Então agora, como vai ter mais uma, vamos tentar tocar nesta questão. (John, Registrado em Diário de campo).

A questão a qual o acadêmico se refere na fala, tratou-se da elaboração de uma proposta a qual o aluno pudesse explorar uma maior quantidade de signos. Se antes a maioria dos grupos trouxe imagens estáticas fotografadas, desta segunda foi sugerido que estes elementos pudessem também ser encenados (sem necessariamente envolver um público), filmados e apresentados em sala como assim fizeram os demais grupos nesta segunda rodada²⁰.

As dificuldades iniciais puderam aqui ser percebidas e o não entendimento ou compressão ainda do que estava sendo proposto pode ser confirmado quando um dos alunos em uma das respostas de um acadêmico quando diz: “No inicio foi difícil entender o que era a Performance, mas depois tudo ficou mais fácil” (Questionário nº 12). Como afirmam alguns filósofos, experiência é o curso da vida, na medida em que os signos são formados de forma progressiva. Nesta mesma assertiva, Bom-Tempo (2013, p. 11) afirma que

O aprendizado não está nem no passado, nem na memória, configurando-se como uma busca tendo o presente como aliado. O importante nesta empreitada é o que não se sabe a princípio. Este processo não tem início nem fim. Aprende-se progressivamente, com configurações momentâneas e decepções sofridas. Um processo não linear que hora recua, sofre regressões e preguiça, também frágil de abertura do aprendiz para se sensibilizar aos signos. Para a sua ativação é preciso que haja encontros. Tais encontros promovem desvios, violências que desafiam as crenças e as leis prontas (BOM-TEMPO, 2013, p. 11).

Neste sentido, os momentos referentes à avaliação ao final de cada bloco de apresentações foi vista como de suma importância para a realização dos ajustes que confeririam a ordem e a estrutura metodológica da disciplina. A construção coletiva, a constar na propedêutica, permeou por todo o processo de construção, uma estrutura em que esta não subjugasse a participação dos alunos, mas os tornassem ativos na construção desse processo via conhecimento.

A terceira questão propedêutica está relacionada ao caráter da *Performance Art* em relação ao poder de transformação do sujeito a um estado crítico-reflexivo no tocante ao

²⁰ Ver vídeo “Performances – Biotecnologia”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=al6DpLYA7Ew>.

contexto sócio-político em que o mesmo se apresenta. A propedêutica neste aspecto visa gerar novos comportamentos, almejando a mudança de postura perante não apenas em relação ao conhecimento, mas também em relação às questões sociais, políticas, culturais, étnicas, etc. como um todo.

Essa linguagem realizada, sobretudo, no âmbito dos espaços públicos, ou não convencionais, permeia questões que se colocam defronte à questões físicas, culturais, sociais e também outras fundadas numa dimensão filosófica. Com sensibilidade, expressão e maestria a *Performance* torna-se uma ferramenta de crítica e revelação da podridão mundana a qual têm tomado as relações urbanas/humanas. O sujeito ao exercer um papel tanto de artista/performer quanto de espectador poderá observar e evidenciar os problemas sociais que o cerca, essa consciência o faz tornar ativo e engajado ao processo de transformação social.

As análises pautadas neste aspecto, assim como a anterior, também foi pautada a partir de acontecimentos não mais apenas ao contexto referente ao processo entre a sala de aula, mas também aos momentos em que estes sujeitos/acadêmicos se dispõem a se relacionar/interagir publicamente entre a disposição da parte da organização e culminância da “I Mostra de *Performance Art*: o corpo em-cena”²¹.

Tendo visto a qualidade dos trabalhos e a empolgação dos alunos em partes do processo, sugerimos a organização desta “Mostra...” aos acadêmicos em que eles teriam finalmente a oportunidade de expor os trabalhos mais significativos apresentados em sala de aula em consonância aos ajustes surgidos durante o processo. Nesta fase os alunos se colocariam em prova com a *Performance Art* propriamente dita, ocupando os espaços não convencionais a fim de intervir no fluxo do corre-corre do campus universitário, apontar suas críticas sociais elaboradas por eles mesmos e sentirem o impacto em si mesmo no momento de se colocar enquanto obra artística e o impacto gerado nos sujeitos interatores os quais conferiram algum contato como os mesmos no momento da exposição seja este visual, tácito etc.

A ação do artista ou do grupo performático é decorrência da necessidade de colocar como questão crítica e reflexiva tudo aquilo que fere a sua consciência e ética humanista. Intervir significa, aqui, no âmbito das práticas performáticas, oferecer uma visão crítica de dada situação. Para tanto, a abordagem engloba desde as questões políticas, sociais, culturais, assim como, àquelas filosóficas. (CARTAXO, 2011, p. 7)

Segundo Medeiros (2006) o artista provoca a formação de sensibilidade e de capacidade crítica através da experimentação de uma relação com o sensível, e, por outro

²¹ Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=Hg51b7sg_Lk >

lado, revê seu trabalho através das reações e análises dos participantes. “Uma das coisas que se busca em uma ação artística desse tipo é [...] fazer viver os instintos. Provocar o espectador é muitas vezes procurado, desconstruir certos dados da ‘realidade’ de cada um, também.” (MEDEIROS, 2006, p. 10).



Figura 4: Performance “Espelhos”

Fonte: O autor

Acredita-se que este momento de compartilhar as ideias produzidas publicamente foi o ponto auge da disciplina, foi quando os acadêmicos de fato sentiram o reconhecimento de suas obras e o impacto que estas podem causar nas pessoas que nos atravessam, no público. Assim, expressou uma acadêmica diante da prática:

- “É uma sensação de orgulho né? Assim, a satisfação do trabalho bem feito. Até os professores que passavam... chamava a atenção até de professor de outros cursos, de outros departamentos, isso foi incrível!” (Entrevista com a acadêmica Jaqueline).

Neste sentido, constata-se literalmente que a *Performance* é uma ferramenta instigante, significativa e provocativa para se trabalhar sobre determinados temas, possível de crítica, reflexão, pode-se dizer que também, uma possibilidade de se colocar em estado de admiração/auto-contemplação, sob um modo de reconhecimento de si mesmo.



Figura 5: Preparação para a “I Mostra...”

Fonte: O autor

Foi uma aula precedente a “I Mostra...” reservada para a organização dos grupos. Neste dia nós enquanto organizadores juntamente com os acadêmicos selecionamos as performances que seriam apresentadas, definimos os acadêmicos que iriam “representar” e quais “personagens” iriam assumir, os acadêmicos que ficariam de apoio, os figurinos e a listagem de todo o material que seria necessário para cada *Performance*.

No dia reservado à “Mostra...”, os alunos chegaram um pouco antes do horário estipulado, cada grupo de performers juntamente com o seu grupo de apoio se reuniram para realizar os preparativos. Direcionando-se aos seus respectivos locais de partida, ou os estipulados para expor as performances, no caso das fixas, os acadêmicos se dispuseram publicamente para apresentar, instigar e provocar reflexões a terceiros, reflexões estas percorridas por eles anteriormente durante o processo de criação.



Figura 6: Performances na “I Mostra...”

Fonte: O autor

Neste estágio, os acadêmicos, a partir da sua vivência, além de serem transformados se tornaram também agentes de transformação. Acredita-se que essa interlocução, a troca corpo a corpo e a percepção destes performers acerca do seu papel transformador tornou a experiência um tanto mais significativa quando perceberam que o público estava sendo, de fato, tocado com as provocações/críticas implícitas em formatos sógnicos construídos por eles mesmos nos processos e discussões coletivas. Sobre o tema os acadêmicos explicitam:

Todo o processo de construção ajudou bastante e a execução foi muito bom perceber que alguém entendeu o que a pessoa estava transmitindo na performance. A performance contribuiu bastante ampliando o olhar para a educação e suas mais variadas formas de ensino/aprendizagem (Questionário nº 15).

Falando assim do dia da performance eu achei superinteressante porque o pessoal que passava parabenizava, gostava mesmo daquilo que estava vendo ... Dava pra perceber que a gente chamava a atenção do pessoal [...] Teve gente que passava e perguntava qual era o curso, sempre dizendo que a gente estava de parabéns, que a gente estava conseguindo passar aquilo que a gente queria pro pessoal. (Entrevista com a acadêmica Luizy).

A sensação que me dava é que não tinha como não entender sabe? Assim... porque mesmo aquelas pessoas que talvez estavam mais resistentes a linguagem corporal elas iam ler a faixa e as que leram a faixa chegaram a uma reflexão, a um entendimento ou a questionamentos... e acredito que muitos foram com isso pra casa e isso é bom também pensar, que muito seguem ali, chega, toca mas, que não para muito pra ver, ou pra conversar, não manifesta explicitamente mas, que depois em casa vai sendo digerida de

uma certa maneira e vai “futucando”, coçando né? Eu gosto de chamar que é uma coceira, quando começa a coçar é um bom sinal dentro da gente porque algo está incomodando e vai nos fazer pensar e transformar. (Entrevista com a Professora Julieta).

Uma experiência nova e curiosa que valeu a pena. Tem tudo haver com os conteúdos dados na disciplina, mostramos na prática. A performance é legal por despertar reações das pessoas, algumas até levam na brincadeira (Questionário nº 16).

A *Performance* enquanto ato de comunicar, no entendimento de Zumthor (2007, p. 52) “não consiste somente em fazer passar uma informação; [comunicar] é tentar mudar aquele a quem se dirige; receber uma comunicação é necessariamente sofrer uma transformação” ou seja, “quando se toca no essencial [...] nenhuma mudança pode deixar de ser concernente ao conjunto da sensorialidade do homem” .



Figura 7: Performance “O quanto a tecnologia me liberta”
Fonte: O autor

A professora Julieta Menezes, parceira neste processo, se dispôs a prestigiar o evento. Ao tecer suas análises na condição de expectadora do processo, em forma de entrevista, ela nos deixa algumas das suas capturas em relação as expressões e o impacto das ações sofridas e emitidas por algumas pessoas que atravessavam estes caminhos performáticos. Sobre os comentários ela afirma:

Eu escutei um que eu gostei que foi assim: “Uau! Tô chocado!...”, um garoto. “Tô chocado! Meu Deus! Eu vou chegar em casa e vou quebrar meu

notebook! Que ideia mais fantástica! Quem é que está fazendo isto?” Sabe? Ouvi assim, comentários de interrogações, de curiosidades das pessoas que passavam. “Quem era que estava por trás daquela perna, daquelas frases, daqueles fios, daqueles notebooks espalhados no chão? De quem partiu isso?” Eu senti alguns comentários desse nível e quando eu olhei que vi o menino falando isso e ele cheio de expressão... e ele estava indo para pegar o ônibus e ele parou e não foi mais pegar o ônibus, então... olha isso, a importância de... dessa mudança de rotina, de tempo e de reflexões e a espontaneidade de falar isso em voz alta como que pegou ele desprevenido e aí ele se mostrou assim, expressivo em relação a isso. A curiosidade de quem foi que estava por trás e também... tocou a questão da tecnologia que era a mensagem que queria passar, eu senti que chegou muito rápido nele e isso para mim, no meu olhar é muito positivo. (Entrevista com a Professora Julieta).

Avaliando o *feedback* dos acadêmicos em relação as intervenções, percebe-se que o retorno foi bastante positivo, não apenas no sentido valorativo da aprendizagem sobre o tema exposto, pois muitos saíram dali sabendo discutir exatamente o que estavam propondo através de seus corpos, as críticas que estavam sendo empreendidas, a fundamentação as quais estas estavam baseadas, etc., mas também na percepção do uso do corpo sujeito da proposição performática e como meio de objeto de reflexão.

A *performance*, ao intervir no cotidiano, ganha uma funcionalidade educativa, tal como tomamos a educação neste trabalho, produzindo experimentações e deslocamentos importantes para produção de novas relações com a vida, explicitando forças e tensões que encontram-se invisíveis nas nossas atividades diárias, que produzem afetações corporais e sensoriais, atuando violenta e silenciosamente em processos desvitalizantes e desvinculados da própria vida (BOM-TEMPO, 2013, p. 5).

Como observado e apontado por Pereira (2012), a *Performance* emana reflexibilidade, sua perspectiva crítica pergunta pela consistência da própria experiência, das vivências particulares que nela são redimensionadas e generalizáveis. Trata-se de um território de troca de sentidos, dados e produzidos. Acadêmicos, ao serem entrevistado acerca da relação entre ele enquanto performer e interator também faz uma colocação importante no sentido que deixa transparecer a troca, as formas de interação direta que aconteceu em alguns momentos da “I Mostra...” e a satisfação dos mesmos perante as provocações geradas concomitantes ao processo.

Assim, as pessoas interagiram no sentido de chegar e falar alguma coisa. Agora no sentido de querer participar, de querer brincar, ninguém chegou a fazer isso, mas, falaram. Alguns passavam e olhava, teve um rapaz que passou que disse que eu tinha cara de gay, já mostrando o preconceito que ele tinha ali de gênero, porque para ele só quem era bailarino era mulher, homem não poderia ser aquilo... Mas, também passou uma mulher que ela

disse que estávamos de parabéns por estar mostrando aquilo, perguntou o porquê da performance e aí houve um diálogo conosco e ela... mediamos aquele diálogo e ela acabou saindo satisfeita pelo que ela viu e ouviu da gente. (Entrevista com o Acadêmico Samuel).

Eu detectei, no mínimo assim que eu recorro com mais nitidez, foi em três aspectos: um público que interagiu, que chegou perto, que leu o cartaz, que se preocupou em saber o que é aquela manifestação ali artística corporal e educacional também; outros que passavam e ignoravam totalmente e que eu achei interessante que... assim pelo estereótipo físico, era um negro por exemplo... então ele assim ignorava que tava tendo uma apresentação e não olhava, viu assim, mas não olhou, não fez nenhuma manifestação assim de surpresa simplesmente ele passou assim pelo corredor e foi jantar; e tiveram outros que ficaram assim parados, ficaram olhando os slides, admirados com as apresentações, achando um pouco enigmático, aquela empatia de talvez entendendo ou não, querendo compreender, mas no entanto eles não se aproximaram dos colegas para questionar e saber o que é que era... (Entrevista com a Acadêmica Claudileuza).

Foi uma experiência muito proveitosa, pois ver a reação do público é sinal que o trabalho foi realizado com sucesso e que a galera entendeu (Questionário nº 22).

Para Pereira (2012), é nesse encadeamento de vivência e pensamento que se estabelece um domínio no qual a Experiência toma a sua forma. As formas antes pensadas para mediar experiência transcendeu a questão de apenas construir e vivenciar/apresentar atingindo tamanha amplitude em que além de tudo abriu possibilidades de se pautar debates dos criadores com terceiros, expectadores/interatores.

A professora Julieta Menezes, em entrevista, enfatiza:

É uma ponte ou uma transfusão, falando de maneira mais poética. Para mim é uma transfusão muito importante para o aluno, para as pessoas que estão ali passando, para a comunidade de maneira geral, mas também para aquele que está por trás disso, no caso o professor, o pesquisador, enfim. Se não faz não sabe o retorno e se faz, sim, dá pra sentir esse retorno de alguma maneira seja mais espontânea, seja mais pela energia, pela expressão facial, mas dá pra sentir. Então, para mim só existe uma maneira de transformação que é pela arte, eu não acredito em outra maneira de educação, de transformação, de mudanças que não seja pela arte e a arte enquanto arte, não a arte, vamos dizer, empacotada, industrializada, não! A arte essa, onde a pessoa se doa por completo, se entrega e daí estar acessível as respostas que vem e o quanto isso pode estar transformado não apenas o ser que faz, mas também as pessoas que estão atravessando o ser que está ali fazendo. O nosso dia a dia é construído disso, dessas passagens, desses atravessares, vamos dizer assim, e por mais que as pessoas não sejam atravessadas porque não são 100% que são atravessadas e que nos atravessam, mas se uma pessoa já for atravessada ou nos atravessar já está fazendo essa mudança, já está contribuindo, já está cumprindo a missão mesmo que é desse desalinhar para depois tecer de novo, sabe? (Entrevista com a Professora Julieta Menezes).

A coletividade, a transposição de uma visão crítica sobre o tema, a exploração dos signos empregados no corpo para o processo de construção das mensagens as quais os acadêmicos gostariam de transmitir, o corpo a corpo, a carne na carne, a expressão de um sentido a ser compreendido em uma ação performática, um gesto de que dispõe um corpo em uma enunciação, que, ao mesmo tempo concentra, estende e esboroa o significado, são quesitos que fizeram a composição da experiência acadêmica pautada na perspectiva da propedêutica.

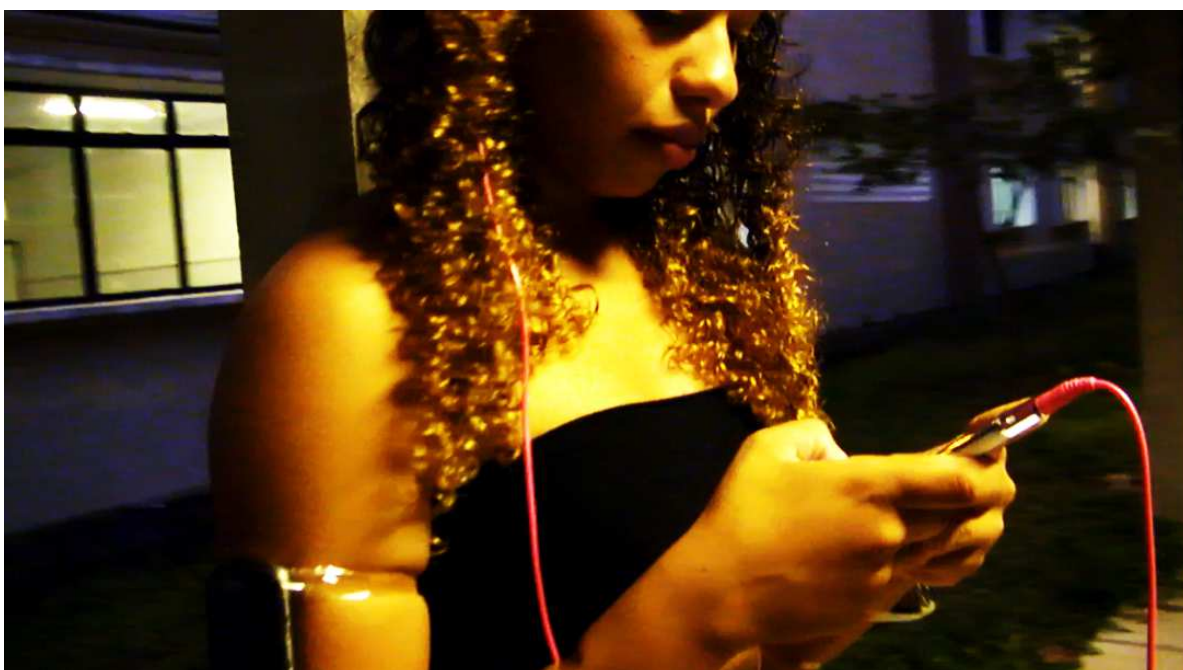


Figura 8: Performance “O quanto a tecnologia me prende”

Fonte: O autor

A quarta e última das prerrogativas a qual julgamos dentre as mais ricas para o nosso campo de discussão principal a educação física, estabelece o corpo como peça chave desse movimento idiossincrático de aproximação entre arte e vida. O corpo como suporte das relações estabelecidas frente a tais problemáticas faz-nos interpor conexões sobre o uso exclusivo da mente no enquanto única forma legítima de atribuição de conhecimento, que se liga intrinsecamente a perspectiva da intelectualização/ racionalização sem levar em consideração aos aspectos sensitivos, perceptivos e ontológicos no tocante a experiência.

Se partirmos de uma visão fragmentária de ser humano podemos afirmar que a mente é alvo de todas as práticas que visam a ação docente enquanto ensino-aprendizagem nos mais variados ambientes educacionais – escolas e universidades. É culturalmente uma prática comum ter-se todo o material didático escolar elaborado para atingir as funções do humano

ditas mentais: decorar, reproduzir, ler, raciocinar, declamar, dentre outras. Nestas práticas é também comum se anular o auxílio de qualquer prática onde o corpo possa servir de mediador da aprendizagem. A criança, por exemplo, conforme o avançar dos anos é aconselhada a deixar de usar os dedos – ou de qualquer outra ancoragem material – para auxiliar nos cálculos, pois o cálculo deve ser desenvolvido pela esfera mental do sujeito.

Nesse sentido, Valter Bracht (1999, p. 71) menciona que:

Tanto as teorias da construção do conhecimento como as teorias da aprendizagem, com raras exceções, são desencarnadas – é o intelecto que aprende. Ou então, depois de uma fase de dependência, a inteligência ou a consciência finalmente se liberta do corpo. Inclusive as teorias sobre aprendizagem motora são em parte cognitivistas. O papel da corporeidade na aprendizagem foi historicamente subestimado, negligenciado.

Precisamos insistir no acultramento onde o corpo possa ser mediador da aprendizagem, onde ele seja ferramenta vivencial da apropriação do conhecimento (ZOBOLI, 2012). As pesquisas fenomenológicas realizadas principalmente a partir de Merleau-Ponty nos mostram que isso é possível.

Como vimos a busca é constante para tentar subtrair a hegemonia frente as demandas racionalistas e tecnicistas as quais ainda hoje influenciam as formas de educar a sociedade brasileira. Neste sentido, a *Performance Art* na busca de romper com a representação e valorizar o sentido da atuação possibilita conferir outros significados educativos e modos de conceber a questão que toca o corpo, questão que será aprofundada no tópico posterior

4.2 CORPO, EXPERIÊNCIA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

São oito horas da manhã e estou vestida de rosa. A música do piano faz o chão vibrar e sinto uma imensa vontade de dançar pulsar em mim, entretanto, tenho que esperar a minha vez na fila, tenho que iniciar sempre os gestos com meu lado direito, tenho que controlar qualquer impulso de um movimento livre, só posso mover-me quando autorizada. São nove horas da manhã e dancei menos do que podia, diferentemente do que queria e além do que deveria.

São oito horas da manhã e estou vestida de rosa. A dor lateja nas pernas cansadas, fico atenta ao controle de cada músculo e ao sinal de qual direção seguir. São nove horas da manhã e fiquei boa parte do tempo fazendo o mesmo gesto repetidas vezes. Segui a contagem padronizada e dancei como disseram para dançar. Senti menos a música, já não recordo qual instrumento cadenciava aquela sequência.

São oito horas da manhã e estou vestida de rosa. Conheço menos de mim, sinto-me estranha. O que controla meu corpo? O que sou capaz de fazer sem que alguém diga-me como? Como eu dançaria se não fosse assim? Por que parece que ao pensar o passo, ao invés de senti-lo, eu erro? Sinto como se ocorresse um desencontro, uma ruptura, um distanciamento... Também percebo que pensar bastante sobre um passo não me faz acertá-lo por completo. O que faz meu corpo dançar? Por que cada pessoa não pode dançar a sua própria dança?

São oito horas da manhã de um dia qualquer. Senti uma vontade enorme de arrancar de mim a dança que formata, aprisiona e sufoca. Não vesti mais a roupa rosa. Escolhi sair do enquadramento, não apenas por mim, mas por todos os meus alunos que estavam por vir...”

Tatiana Passos Zylberberg

Sair do enquadramento, abrir-se para o novo – como provoca a autora da epígrafe acima – em prol daqueles que estão por vir demonstra no mínimo sensibilidade, alteridade, compromisso com o corpo do outro, doação, amor ao mesmo tempo em que um pouco de dor e angústia diante de tantas memórias massacrantes, das dúvidas, dos padrões estabelecidos e, finalmente, diante da recusa a reproduzir mais do mesmo, esta que sucede-se com a liberdade. Pensar a educação sobre o viés da sensibilidade é dever reconsiderar o processo educativo para uma perspectiva que vai além da questão utilitária. Se danço, não preciso saber por que danço, ou de que me servirá dançar. Sei apenas que um passo pode libertar gerações inteiras...

O sentido é antes construído corpo-a-corpo, carne envolvida na carne do outro. Antes que o pensamento possa tomar ciência de qualquer experiência enquanto objeto atenta-se, desde outrora, a ocorrência do “colocar-se” em relação a situação que envolve os aspectos que transcendem a noção da consciência simbólica. Esse envolvimento que conferido pela experiência incluem percepções, estados afetivos submergem de forma muito mais abrangente as relações estabelecidas entre o homem e o mundo. Quantas coisas atualmente poderiam ser

demasiadamente apreendidas, sentidas se o prazer, a experiência corporal nos fosse mais oportuna perante a tomada de (inter)relações, em que toco e sou tocado, quando sinto e sou sentido? Entre corpo-sujeito e corpo-objeto? Entre o eu, os outros e o mundo? Quantas das coisas nos são tão significativas e tão prazerosas em detrimento a outras e quantas destas estão ligadas, inter-relacionadas as formas pelas quais experimentamos tais coisas?

Imbuídos da ideia de que a escola têm se baseado primordialmente nos meandros da linguagem escrita e falada - racionalizada e intelectualizada – para efetivar os processos educativos e de formação dos sujeitos nos propomos em utilizar a arte a fim de somar ao ato de pensar, o ato de sentir e agir, enquanto modos de ser do sujeito no mundo. Afinal, arte também “é pensamento, mas pensamentocomocorpo inteiro, descoberta a cada resto e a cada novo re-sentir a criação” (AQUINO; MEDEIROS, 2011, p. 26). Conforme Rezende (2015, p. 4): “Não há separação entre sujeito e objeto e, portanto, não há separação entre a experiência sensível e o intelecto. Os indivíduos são seres históricos, que não pensam somente, mas sentem, refletem, se emocionam”.

Tornar o corpo a base fundante de uma experimentação artística como a *Performance*, para os artistas, foi a forma de tornar possível o desejo de aproximar a arte da vida. Tirar da arte os resquícios imaginários e colocá-la sob as fronteiras do real. Tornar o corpo sujeito ao mesmo em que é o objeto da *Performance* propõem-nos a reflexão sobre a importância do corpo também no cerne dos processos e das relações de ensino-aprendizagem. Há uma constante busca que almeja subtrair a hegemonia que temos pautada sobre as demandas racionalistas e tecnicistas que têm sobrecaído fortemente na educação brasileira.

Diante desta perspectiva o Prof. Renato Izidoro, também partícipe deste contexto de pesquisa, em entrevista concedida para a elaboração do produto audiovisual explicita:

[...] trazer a performance pra sala de aula, pro campo escolar pode ser uma tentativa de ruptura com essa educação sempre intelectualizada assim como Nietzsche coloca isso o “nascimento da tragédia,” da arte moderna, do teatro moderno como um teatro intelectualizado. A gente vê muito isso quando Nietzsche ele faz essa diferenciação do teatro moderno e do teatro grego antes de Eurípedes quando o teatro grego começa a separar o público dos atores. Quando Nietzsche vai falar do teatro dionísio da arena, dos rituais, ator e expectador se confundem. Na verdade, o ator hora ele se enxerga como ator e de repente ele se vê como espectador da cena e aquele que era espectador se vê como ator. Na escola é a mesma coisa, o corpo ele não está presente na cena, o que está presente é o pensamento, é a razão e assim por diante. Então, trazer a performance para a escola é justamente tentar romper com a experiência intelectualizada e trazer pra cena a experiência sensória e perceptiva que pode dizer coisas que a razão muitas vezes nem estava pensando nela”. (Entrevista com Prof. Renato Izidoro).

Neste ponto pode-se fazer uma alusão as menções de Merleau-Ponty (1999) acerca das “sensações duplas”, explicitadas em umas das suas mais famosas exemplificações, quando aborda acerca de uma organização ambígua em que as duas mãos podem alternar-se na função de “tocante” e de “tocada”. No caso da arte ontológica, dionisiaca, o indivíduo se dispõe a ser, este se ver como ator e é visto, sente e é sentido, toca o público e é tocado pelo mesmo. Ao contrário da arte puramente estética, posto apenas como objeto que é apenas vidente/espectador ou que forja sensações em troca de reações públicas. Assim, pode-se afirmar que a arte contemporânea, ao romper espacialmente e carnalmente tais fronteiras convida a não pontuar uma separação antes posta entre a vida e a arte, convida a estabelecer relações ambíguas com o corpo-sujeito e o corpo-objeto, com o corpo próprio.

De acordo com Merleau-Ponty (1999, p. 137):

Ao falar de “sensações duplas” queria-se dizer que, na passagem de uma função à outra, posso reconhecer a mão tocada como a mesma que dentro em breve será tocante — neste pacote de ossos e de músculos que minha mão direita é para minha mão esquerda, adivinho em um instante o invólucro ou a encarnação desta outra mão direita, ágil e viva, que lanço em direção aos objetos para explorá-los. O corpo surpreende-se a si mesmo do exterior prestes a exercer uma função de conhecimento, ele tenta tocar-se tocando, ele esboça “um tipo de reflexão”, e bastaria isso para distingui-lo dos objetos, dos quais posso dizer que “tocam” meu corpo, mas apenas quando ele está inerte, e portanto sem que eles o surpreendam em sua função exploradora.

Tirar da arte os resquícios imaginários e colocá-la sob as fronteiras do real, tornar o corpo sujeito ao mesmo em que é o objeto da Performance propõem-nos a reflexão sobre a importância do corpo também no cerne dos processos de aquisição de conhecimento, de formação, de significação, de interpretação. O corpo “presentificado” em ação compõe uma forte referência nesta linguagem, é o corpo que coloca o humano na condição de existência, de ser, afastando-se do imaginário ficcional das linguagens tradicionais.

A perspectiva dessa análise é percebida em todo o processo, desde as suas proposições metodológicas quando se propôs a vivência da performance como forma de experimentar corporalmente os conceitos/conteúdos/temas trabalhados. Essa questão pode ser constatada nas seguintes exposições dos acadêmicos:

- “A performance me ajudou não só a entender o conteúdo, mas a sentir ele” (Questionário nº 7).

- “O corpo como sempre é o melhor mediador da aprendizagem pois se deixa

envolver e envolve todos em todas as relações distintas” (Questionário nº 28).

- *“O corpo ajuda muito na interação com a disciplina, vendo que se estuda e põe em prática o assunto abordado em sala de aula” (Questionário nº 35).*

- *“Considero que o nosso corpo é a principal fonte de aprendizagem, ele não deve ser entendido por partes mas como um “todo”, onde as vivências corporais são imprescindíveis para o desenvolvimento do “todo”, não apenas do cognitivo ou do aspecto motor, mas dois e da esfera afetivo-social. Quando somos co-autores do nosso conhecimento com certeza a importância e relevância deste para a nossa vida é maior. É no corpo que nossas experiências e apropriações do conhecimento são escritas, marcadas e aprofundadas” (Questionário nº 2).*

- *“Com certeza o corpo não é levado como método de aquisição do conhecimento, através da performance pode ser quebrada esse muro, pois ela consiste no uso do corpo junto com o conhecimento” (Questionário nº 26).*

Diante de tais colocações é possível afirmar que os acadêmicos compreenderam a questão colocada. Consideramos que o papel da escola, bem como das instituições de ensino atualmente seria a de “re-fabricar” a compreensão do corpo, no sentido de desfazer conceitos dualistas e simplificadores, uma busca pela constituição do sujeito. De acordo com Amavizca (2015, p.14)

[...] devemos estar atentos aos novos sentidos atribuídos ao corpo, sentidos esses que estão cada vez mais distanciando da submissão e da racionalização do pensamento ocidental, das dicotomias e dos dogmas repressores e simplificadores os quais o corpo foi sendo submetido, quando é considerado como desprovido de sensações e significados.

Nos demais comentários dos acadêmicos que ora segue é possível mais uma vez percebermos tal assertiva, vejamos:

- *“Ficou mais que provado que o corpo é parte fundamental na cultura e na aprendizagem” (Questionário nº 10).*

- *“Acho que o mental e o corporal deveriam estar em harmonia para obter um maior desenvolvimento seja ele físico ou intelectual” (Questionário nº 11).*

- *“Essa valorização apenas da mente, deixando de lado o corpo, já está muito ultrapassado. Pois, eles dois trabalham juntos para um maior e melhor conhecimento a partir do ser humano e sua especificidade” (Questionário nº 38).*

- *“O desfavorecimento de uma cultura fundada no corpóreo, se dar pelo simples fato de utilizarem o corpo apenas como objeto de padrão de beleza imposto pela sociedade” (Questionário nº 39).*

- *“Concordo ao fato de que o corpo como mediador da aprendizagem é deixado de lado; por quê o corpo foi educado a estar amarrado, imóvel, sempre tido como algo que não produz nada além de pecado” (Questionário nº 43).*

Para a professora Julieta Menezes – uma das entrevistadas:

Pra mim se você não se mostra, se você fica só na teoria, se você não se coloca a dançar, a cantar, a se pintar como uma expressão popular gosta de dizer né? “Dá a cara pra bater”, ficar somente no seu canto, ficar achando que somente isso é certo, somente este caminho que você segue é o mais correto... Eu não acredito nesta transformação. Enfim, não sou nem eu que estou dizendo né? Isso são muitos filósofos, muitos artistas que falam isso, que através da arte sim que há transformação, somente através da arte pode haver porque ela toca e vai no coração, então só com o coração que a gente transforma né? (Entrevista com Professora Julieta Menezes).

Ao passar por uma experiência, o sujeito não continua mais o mesmo, exatamente, porque a experiência deixa resultados na mente do mesmo, que passam a participar/interferir nas experiências presentes e futuras do sujeito. Neste sentido, temos afirmado que o corpo é a base de toda experiência, pois é no corpo onde se inscrevem os signos, se ancoram os sentidos e constituem significados necessários a vida. O pensamento é signo, o aprender é significar, é criar outro signo, é experiência. Como afirmam Silva, Agostino e Betti (2005, p. 3)

Qualquer coisa pode vir a ser um signo, desde que se estabeleça a relação entre três elementos: o Representamen (um sentimento, uma sensação, um certo som, um certo gesto etc.), o Objeto (aquilo que o signo re-presenta) e o Interpretante (a relação de “equivalência” criada entre os dois elementos anteriores por uma mente interpretadora).

Com relação à *Performance Art*, a hipótese que consideramos – através do entendimento que a semiótica oferece a partir das categorias da experiência -, é de que qualquer gesto corporal é um “quase-signo” (primeiridade), quer dizer, possui potencial para ser signo, seja para um indivíduo, para um grupo social ou para uma dada cultura. É dessa relação emana a produção de conhecimentos em se tratando de que a produção de signos é sempre produção do mesmo. Assim, apontamos a necessidade de que sejam despertados os sentidos do corpo, que sejam considerados não apenas textos e intertextos como formas de avaliar o processo de conhecimento, mas as ações, as vivências, os gestos, os sentidos os quais são atribuídos no processo, as relações pautadas corpo a corpo, os sentimentos e a construção que se releva diante de todas essas possibilidades.



Figura 9: Performance “Corpo metrificado”

Fonte: O autor

A *Performance Art*, proporciona a vivência da experiência proposta no próprio corpo na tentativa de ampliar a percepção dos sentidos da existência ao sujeito levando-o a uma transformação mais profunda como propõe nosso argumento de pesquisa.

Para o professor da disciplina tratou-se de

[...] uma experiência bacana, foi uma experiência interessante. No final eu comecei a perceber que os alunos através da performance estavam me apresentando um “texto” e neste texto estavam aí os conceitos que estavam sendo trabalhados na disciplina, então eu acho que a performance enquanto texto, enquanto ferramenta de experimentar conceitos mais abstratos, mais... conceitos que ficam muito mais no mundo das ideias que foi interessante para que os alunos tivessem essa aproximação, digamos assim, dos conteúdos da filosofia através da arte”. (Entrevista com Prof. Fabio Zoboli).

O texto a qual se refere em detrimento a prática não é aquele compreendido através do significar das palavras, esse texto apresentado através das performances é relevado como a leitura dos diversos signos dispostos (um sentimento, uma emoção, uma sensação sonora, tátil, um gesto, um traço, uma palavra, um ritmo...) os quais possibilitam conjecturar questões para além da percepção tradicional que se tem em relação aos modos de ensinar, aprender e avaliar a aprendizagem ou o nível de conhecimento apreendido pelos alunos. Essa perspectiva da semiótica, a qual nos possibilita efetuar essa leitura em detrimento a este

campo, amplia a visão da aprendizagem através dos códigos/signos para além destes que já se encontram institucionalizados, cristalizados como o da leitura e da escrita, e propõe a criação, proposição de novas formas de codificação, de estruturação pautada em outras vertentes, através do movimento, de experiências corporais, da experiência do ser no mundo.

Merleau-Ponty (1999, p. 172) ao se referir ao sujeito enquanto corpo e movimento menciona que:

Ele é habitado por uma potência de objetivação, por uma “função simbólica”, uma “função representativa”, uma potência de “projeção” que, aliás, opera na constituição das “coisas” e que consiste em tratar os dados sensíveis como representativos uns dos outros e como representativos, todos em conjunto, de um “eidos”, que consiste em dar-lhes um sentido, em animá-los interiormente, em ordená-los em sistema, em centrar uma pluralidade de experiências de um mesmo núcleo inteligível, em fazer aparecer nelas uma unidade identificável sob diferentes perspectivas; em suma, em dispor atrás do fluxo das impressões um invariante fixo que dê razão dele, e em ordenar a matéria da experiência.

Apropriar-se de um hábito é assim apreender uma significação através do corpo – na interação de toda sua multiplicidade e complexidade. No entanto a significação segundo Merleau-Ponty (1999) não pode ser alcançada pelos meios naturais do corpo; é preciso então que ele se construa um instrumento, e ele projete em torno de si um mundo cultural.



Figura 10: Performance “Estigmas sociais acorrentando corpos”

Fonte: O autor

Assumir determinadas posturas, escolher sair do enquadramento, é um caminho necessário para a atuação profissional, principalmente quando se trata de uma profissão que

lida com a formação de indivíduos. Nesta perspectiva, considera-se que a universidade e todo o conjunto de atividades curriculares e disciplinares, responsáveis pelo processo de formação inicial docente, deve propor novas práticas, novas vivências de modo que os acadêmicos possam ampliar os sentidos pelos quais estão costumeiramente condicionados/padronizados tendo em vista o seu exercício futuro. Elevar o nível de pensamento, apresentar a diversidade de conceitos e concepções, alargar e propor novas experiências relevando a importância do corpo no processo de ensino-aprendizagem, o corpo como elo de significação são algumas das perspectivas almejadas por tal proposição. Enquanto seres somos reflexos das nossas experiências, logo, quanto mais experiências positivas tivermos, mais qualificado, consciente e significativo será nosso fazer profissional.

O novo, o desconhecido, o dinâmico, que causa curiosidade, espanto, modos de desafiar etc. são fortes aliados no processo de significação dos sentidos para a experiência, para aquisição do conhecimento. Por estes e outros motivos os acadêmicos apontaram a prática da *Performance Art* como uma ferramenta interessante e válida em se tratando da sua aplicabilidade no âmbito profissional, escolar... como segue:

- *“É um trabalho que é interessante pra você fazer com um público com quem você vai trabalhar, desde que seja a criança, o adolescente ou até numa situação de terceira idade... é algo que você pode trazer de novo, certamente só vai enriquecer o seu trabalho”* (Entrevista com acadêmico Jonh).

- *“Nós como futuros professores de Educação Física vemos a Performance como uma nova proposta de explorar os conteúdos com os alunos porque nós da Educação Física temos uma relação, querendo ou não, diferente com o nosso corpo, então a gente deve explorar ele de diversas maneiras, é uma relação realmente tensa e profunda e a gente querendo ou não vai ser propagador de tais conteúdos corporais, de diversas práticas corporais para os nossos alunos. Então a gente tem que vivenciar para se apropriar e transmitir de uma maneira mais eficaz. A performance é uma possibilidade de exploração de seu corpo”.* (Entrevista com a acadêmica Suely).

- *“Os jovens de hoje em dia gostam de ousar, né? Eles gostam do novo... seria um desafio interessante para eles, com certeza sairia muita coisa muito boa na escola... Talvez eu use quando for professora”.* (Entrevista com a acadêmica Jaqueline).

- *“Você sai da rotina, de está sempre na sala, o professor sempre está passando alguma coisa e aí quando você interage com seus alunos para procurar uma Performance de uma maneira pessoal como foi, como aconteceu né? As pessoas interagem aí já se interessam mais pelo assunto, não fica só naquela monotonia, porque todo mundo gosta de sair da rotina”.* (Entrevista com a acadêmica Brenda).

- *“[...] A Performance para os alunos, eles não tem entendimento de que faz parte da Educação Física, é mais aquela coisa de esporte, de jogos, atletismo... levando o novo para*

eles acho que chamaria bastante atenção”. (Entrevista com a acadêmica Jaqueline).

- “Deu pra ver outra forma de se trabalhar dentro de uma escola a não ser aquela antiga de ... quadro...quadra, quadro, quadra e que possa dar participação e uma interação maior entre os alunos”. (Entrevista com o acadêmico Ítalo).

Historicamente Arte e Educação Física sempre tiveram um relacionamento bastante estreito. A ginástica já conceituada pelos gregos enquanto arte de exercitar o corpo nu, já pontua uma dessas aproximações. Outras observa-se quando a arte ancorada sob o ponto de vista do belo, da estética a qual a ginástica por meio das suas técnicas a busca atingir. Ou o que são hoje, ou o que foram os atletas da Velha Grécia, senão meros artistas que produzem ou produziram grandes espetáculos ao exibirem suas destrezas e habilidades físicas? Ou mesmo, o que são os artistas senão grandes atletas que submetidos a treinos físicos, técnicos, corporais tentam emocionar pessoas com a suas formas e possibilidades de se fazer arte? Como afirmam Soares e Madureira (2005, p. 75) “A arte é sempre uma expressão do corpo. Sua matéria, seu ponto de partida e de chegada é sempre o corpo”. Ainda pontuam:

A história recente da Educação Física, especialmente nos dois últimos séculos, é farta em fontes documentais, imagéticas ou não, que traduzem de um modo bastante explícito uma relação existente entre a então denominada Ginástica com movimentos artísticos de diferentes expressões desde o teatro, a dança, as artes plásticas, passando também pela música. Sempre presentes, porém nunca hegemônicos, e, menos ainda, modelares para a educação do corpo, as representações da arte ocuparam os espaços fora das margens dos desenhos retos, das atitudes virtuosas, da gestualidade útil. Pensemos nas resistências oferecidas pela Ginástica Harmônica de Steele MacKaye (1842-1894), pela Rítmica de Emile-Jacques Dalcroze (1865-1950) ou pela Ginástica Expressiva de Rudolf Bode (1881-1971), movimentos fortemente inspirados no pensamento de François Delsarte (1811-1871),¹ cujos princípios apontavam para um fazer poético e expressivo do corpo (SOARES; MADUREIRA, 2005, p. 76)

É, sobretudo na contemporaneidade que o corpo passou a ser entendido, questionado e refletido por meio de premissa de que mais do que objeto, receptáculo da cultura, ele é também produtor, agente e construtor da mesma. Estudar o corpo, em termos das ciências humanas, passa a estar para além do corpo em si. Conforme Rezende (2015), valorizar a prática, da experiência, da carne, como fenômenos relevantes na abordagem do corpo, passa a contribuir para que tal entendimento acerca do corpo anatômico, mecânico seja transcendido. A valorização da experiência como relevante nos processos desta construção, que é cultural, deve contribuir para a quebra das dualidades, por exemplo, entre sujeito e objeto, mente e corpo, cultura e natureza.

Em meio a isso, espera-se que essa proposta possa ter contribuído minimamente na busca de respostas para questões que há décadas nos afligem o campo da Educação Física. Como superar a dicotomias, principalmente esta atrelada ao corpo-mente?

Como superar a esportização? Como organizar o ensino de modo a garantir um processo de construção de conhecimentos, por parte dos alunos, de modo prazeroso, criativo, não-autoritário? Que estratégias e conteúdos utilizar para que o aluno não seja mero reproduzidor de movimentos estereotipados, e para que se abra espaço para o novo? (SILVA; AGOSTINO; BETTI, 2005, p. 8).

Reconsideramos que o retorno à prática, a valorização do estar no mundo e das experiências corporais significa valorizar a percepção, a subjetividade e as emoções como partes integrantes dos processos de aprendizagem. A arte, como ferramenta intrinsecamente sensível, subjetiva, livre e criativa nos permite a experimentar novas possibilidades de conhecimentos.

Como visto, a *Performance Art* expõe um leque de possibilidades corporais, consiste em “desalienar” e “deseteriotipar” uma gama de ações e concepções atribuídas ao corpo permitindo a construção de um conhecimento progressivo e abrangente acerca e por meio das formas corporais. “Ao rejeitar o estereótipo corporal, o número de possibilidades de ação vai resgatar as mais variadas formas de utilização do corpo, possibilidades estas alimentadas ou não a partir da cultura e da sociedade” (GLUSBERG, 1987, p. 89).



Figura 11: Performance “Preconceito de Gênero: saia desse jogo”

Fonte: O autor

Para finalizar tais proposições, faço uso das considerações de Medeiros (2005) onde a autora explicita que tais performances revelam, ainda, que todo gesto humano provém de um significado e de uma atitude, ao contrário do adestramento, que a potencialidade e a criatividade, faz com que o corpo volte a ser uma máquina, com gestos desprovidos de sentidos e significados. Assim, na perspectiva desta arte o corpo é considerado produto e produtor de seus atos e de sua existência, assim como na perspectiva fenomenológica, recusando a unilateralidade e um objeto a ser “moldado” tecnicamente.

Seguindo este esteio, ponderamos relevância da inserção desta e outras artes para que o corpo, a carne possam ser evocados ou para que se exijam mais anti-corpos para dar conta de seus movimentos, fluxos e transformações na educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“São as nossas verdades
que criam a realidade
Podemos mudar de verdades.
Inventar outras.”*

*“Quem decide as nossas escolhas?
Nós. Apenas nós”.*

*“[...] a gente
pode aprender a re-inventar
e isso, é bom demais.*

Tatiana Passos Zylberberg

Retomando o objetivo desta pesquisa que foi apontar a “Performance Art” como propedêutica da experiência no contexto da disciplina “Filosofia, Educação e Corpo”, componente curricular obrigatório do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Sergipe e suas contribuições na construção de sentidos e significações sobre, com e por intermédio do corpo, em suas múltiplas vivências, o presente trabalho pretendeu apontar possibilidades pedagógicas da “propedêutica” – no sentido de um conceito que diz da preparação estrutural dos rumos da experiência – na perspectiva da *Performance Art*.

Sendo assim, partindo de uma visão “propedêutica” no tocante a estruturação de uma experiência por meio da *Performance Art*, foi possível constatar que é possível construir sentidos e significações sobre o corpo, com e por intermédio do mesmo nos parâmetros das instituições formais de ensino, como demonstrado no decorrer desta pesquisa. Da mesma forma, pôde-se observar que a *Performance Art*, esta linguagem artística contemporânea, foi marcadamente, em sua estrutura, dando as formas e guiando os sentidos pelos quais concebeu-se ao corpo durante todo o processo.

Ponderamos que a disciplina “Filosofia, Educação e Corpo” - que possui no seu ementário conteúdos concernentes a reflexão sociológica, política e filosófica do corpo –, componente curricular obrigatório do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Sergipe, tratou-se de um campo bastante propício para a realização desta pesquisa possibilitando-nos a proposição de experiências corporais valorizando tal cultura fundada no ‘corpóreo’ e desta feita, relevando alguns sentidos tanto para a Educação,

de modo geral, quanto para a Educação Física como, por exemplo, na busca de ampliação e superação das perspectivas que ainda se encontram pautadas de forma dominante acerca das formas de conceber o corpo. Sob tal organização e pressuposto, em suma, metodológico, almejou-se preponderar, no trato com as questões em debate, o nível e a qualidade da apreensão de conhecimentos sobre o corpo (foco da disciplina) “sendo” o próprio corpo, na vivência, entre as relações e (inter)subjetividades indispensáveis à experiência, ao ato de conhecer.

Aqui o corpo foi percebido não sob o ponto de vista mecanicista, do modelo de “corpo-máquina” oriundo da cultura da dissecação, concepção a qual a Educação Física absorveu por durante muito tempo, mas um espaço onde se ancoram os sentidos em realização constante de significações necessárias a vida, fruto, produtor e projetor de uma cultura. Trata-se de um corpo que não se identifica apenas com físico, com a carne, nem se assemelha ao corpo de uma coisa, de um objeto. O corpo é base para toda e qualquer experiência, das possibilidades de sentido e de significação a como visto este foi aqui apreendido sob alguns aspectos da semiótica e da fenomenologia – que a crença de que o lugar do conhecimento é no corpo do indivíduo, ou seja, a extensão cognitiva do sujeito se constrói sempre sobre este substrato corporal, através da experiência e da linguagem. Compreende-se que a vivência do saber, a experiência a qual se propõe está diretamente ligada aos processos de significação intrinsecamente associados à produção de sentidos.

Considerou-se que o ato de aprender ou a produção de conhecimento é sempre decorrente de uma produção de signos, tornando-se possível conjecturar, em outras palavras, que aprender (significar) é percepção, associação/organização e interpretação destes (símbolos/significantes). Enfatizou-se que o sentido é antes construído no e através do corpo na condição mais elementar e imediata da experiência, sob o nível das sensações. Portanto, destacamos a necessidade de os processos educacionais assumirem a função de auxiliar na mediação simbólica desse saber orgânico para a consciência do sujeito que se movimenta, e para a sua autonomia, por intermediação da língua e de outros signos não verbais. A *Performance Art* – vista como um instrumento de organização símica/propedêutica -, neste sentido, se incumbiu de operar por intermédio do corpo a construção de um discurso, uma representação do que almejou-se transmitir, comunicar.

Contudo, relevar o corpo em sua variação de gestos, movimentos e expressão, como signos, sendo este o primeiro dos principais desafios para a educação. Esta, vista como intervenção denotada sobre a visão de intenção autoritária, precisa ser repensada, precisa ser vista como espaço de inter-locução (diálogo), de inter-pretção, no sentido de se propor a

ampliar possibilidades para que os alunos estabeleçam relações interpretantes. Os signos, como âncoras, são partes do próprio corpo que encena, que se espetaculariza na ação.

A *Performance Art* em sua estrutura/propedêutica propõe as nuances da desconstrução, de rompimento de dogmas e paradigmas, de desnaturalização do naturalizado. Trata-se de um campo aberto e propõe rupturas das mais diversas formas possíveis. É reflexão, crítica, construção, transformação, educação, transgressão. No entanto, apesar de todas as quebras, deve-se lembrar que esta, assim mesmo, é constituída por uma estrutura seja na sua forma artística, seja na sua composição ou mesmo frente as suas próprias intencionalidades.

Ir sempre ao encontro do corpo tornou-se a questão mais viável durante todo o processo de estudos e aquisição de conhecimento sobre o objeto tratado na disciplina, o corpo. A *Performance Art*, posta enquanto propedêutica relevou seus sentidos para esta experiência e mostrou que esta, em seu conjunto, provoca discussões relevantes para alavancar proposições no âmbito educacional como, por exemplo, a questão da transdisciplinaridade, a ênfase no processo e não no produto, a co-participação na construção do conhecimento colocando o aluno também como agente do processo de ensino-aprendizagem, o rompimento com as concepções tradicionais pautadas sob as formas de ver/significar o mundo e claro, a vivência do saber proposta por meio de experiências corporais.

Diante destas proposições vimos que o nível do conhecimento dos alunos não foi inferiorizado pelo fato desta disciplina ter assumido tal postura e relevado tal propedêutica, em que o corpo foi o foco de todo o processo em suas várias nuances, mas o contrário. As respostas conferidas pelos alunos nos questionários, os comentários extraclasse, os depoimentos bem como a forma de comporta-se diante de toda exposição, demonstra que o conteúdo foi muito bem aprofundado e apreendido por tais sujeitos e, não bastando, revelou também todos os sentidos que isto ocasionou e ocasionará durante os seus respectivos exercícios profissionais. Assim, percebeu-se que o salto em relação à previsibilidade inicial proposta foi dado de maneira gradativa.

Ao final de toda essa experiência pôde-se notar no comentário de alguns alunos as mudanças significativas frente às possibilidades interpretativas e epistemológicas de conceber o corpo, dos usos deste e da sua importância no processo da aquisição e constituição de uma aprendizagem significativa e, ainda, no tocante do uso da *Performance Art* no contexto educacional após a formação. Para muitos tal uso foi identificado como uma maneira nova de expor os conteúdos e de transmitir conhecimento de uma forma bastante simples, prática e bastante significativa na medida em que possibilitou ao aluno de Educação Física se colocar

numa posição crítica.

Além das perspectivas acadêmicas e de instrumentalização para o exercício da profissão, é possível observar também a transformação concebida do ponto de vista pessoal em alguns dos alunos durante o processo da experiência. Muitos foram os alunos que externaram questões relativas ao prazer, a sensação do processo de “encarnação do personagem”, ou seja, de sentir o conteúdo através de seu próprio corpo; e do encantamento ao descobrir que através deste é possível comunicar, falar, alertar dos problemas sociais, de temas contemporâneos do dia-a-dia, etc. Foi perceptível que toda essa experiência estruturada pelo viés da propedêutica fez por propiciar o alargamento frente as possibilidades de uso e de enxergar o corpo, para além dos ditames tradicionais.

Apesar de termos alcançado resultados positivos ao final, ressalto que também enfrentamos algumas dificuldades. Mesmo que a proposta tenha sido estruturada e pensada anteriormente a qualquer etapa desta pesquisa, constatamos que esta foi construída processualmente e, portanto, tivemos que lidar com acontecimentos inesperados e com constantes reajustes, o que nos fez deixar inseguros em alguns momentos quanto à proposta. Em seguida, tratou-se de uma intervenção um pouco ousada, na medida em que, conferiu a primeira experiência tanto minha enquanto pesquisadora – propositora -, quanto do professor da disciplina, como também dos alunos, portanto, geraram-se, por momentos, algumas incertezas quanto ao tratamento do conteúdo na perspectiva indicada. Em contrapartida, foi bastante gratificante perceber o empenho dos acadêmicos, a abertura pela qual receberam a proposta e pela magnitude de todo o resultado empreendido.

A proposição da *Performance Art* enquanto perspectiva metodológica e propedêutica, pela visão ampliada, proposta na disciplina “Filosofia, Educação e corpo”, foi vista enquanto uma forte manifestação que possibilitou de forma prática e através dos interstícios corporais a vivência dos conceitos pelos quais almeja-se incumbir aos alunos do curso de Educação Física a perceber as diferentes formas de conceber o corpo, sobrepor os padrões, a racionalidade científica e a própria consciência de seu próprio corpo frente aos processo de representação/atuação artística.

Assim, a estrutura propedêutica proporcionou a concretude da experiência sob uma vivência artística, cuja intenção foi pautada na perspectiva de imbuir a mudança de um comportamento entre (futuros) profissionais frente ao exercício de sua profissão, a transformação e instrumentalização dos alunos para a proposição de novas práticas de significação do conteúdo da área de modo a tornar possível a percepção do corpo frente a sua complexidade, enquanto um campo simbólico frente a uma cultura transcendendo a visão

dualista e cartesiana, pela qual tem influenciado este campo de saber.

É necessário retornar à prática, a valorizar o estar no mundo e as experiências corporais, a percepção, a subjetividade e as emoções como partes fundamentais dos processos de aprendizagem. Assim, a arte dentro desse processo confere ao indivíduo possibilidades inúmeras, principalmente em relação ao que tange a integração do corpo e ampliação das formas de se apreender o conhecimento conferido sentidos e significados plausíveis na relação com a experiência. A ilusão de que um corpo é desprovido de significado se abstém no exercício da arte e nos leva a descoberta do valor positivo das denúncias que podem ser estabelecidas na soma entre a prática corporal e ao talento criativo. Essa forte utilização e esse crescimento do corpo enquanto ancora de sentidos e produtor de significações, tende hoje a recolocar a pesquisa sobre as artes no caminho das necessidades básicas.

São inúmeras as possibilidades colocadas para se estudar a noção de corpo. Sob as práticas e usos deste têm envolvido fenômenos tão intrigantes que, atualmente, torna-se possível o estudo sobre o corpo partindo de problemáticas adversas, condizentes ao nosso estado contemporâneo. Embora diversa, as formas de pensar o corpo ou as concepções de pensar a existência humana fica-se as prerrogativas de continuidade e aprofundamento de estudos do corpo seja frente à arte, à ciência ou mesmo, entre ambas. É preciso aprender a re-inventar!

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ALVARES, S.C. **Educação estética na EJA: a beleza de ensinar e aprender com jovens e adultos**. São Paulo: Telos, 2012.

AMAVIZCA, N.D. **Cuerpo-sujeto: Hacia una nueva epistemología**. ANAIS do XXII Colóquio da Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education (AFIRSE), 2015. Disponível em: www.afirse.com/archives/cd8/GT/GT08.doc. Acesso em: 04 jan. 2016.

ANDRÉ, M.E.D.A. de. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. IN: FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento**. 12ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p.99-110.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

AQUINO, F.; MEDEIROS, M.B. (org.) **Corpos Informáticos: Performance, corpo, política**. Brasília: Editora do Programa de Pós-graduação em Arte da UnB, 2011.

AZANHA, J.M.P. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: EDUSP, 1992

BARROS, J.D. Arte é coisa mental: reflexões sobre o pensamento de Leonardo da Vinci sobre a arte. **Poiésis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos Contemporâneos das Artes/UFF**. n.11. Nov 2007.

BÁRTOLO, J. **Corpo e Sentido: Estudos Intersemióticos**. Covilhã: Livros LabCom, 2007.

BOM-TEMPO, J.S. **Arte da Performance: educação e experimentação do cotidiano**. Paralaxe: Revista de estética e filosofia da arte. São Paulo: PUC, 2013.

BOM-TEMPO, J.S. **Performance e educação: uma função-educador agenciada por intervenções no urbano**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia: FE/UNICAMP, 2013.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas em educação física. **Cadernos CEDES**, v.19, n.48. pág. 69-88. Campinas, ago. de 1999.

BUENO, E.R.A. Fenomenologia: a volta às coisas mesmas. In: PEIXOTO, A.J. (Org.). **Interações entre fenomenologia e educação**. Campinas: Alínea, 2003. p. 9-42.

CARDIM, L. N. **Corpo**. São Paulo: Globo, 2009.

CARTAXO, C. **Performance como consolidação da arte híbrida na educação**. Sala de leitura. Arte na escola. fev. 2014. Disponível em: < <http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=72301> >. Acesso em: 06. Jun. 2014.

CARTAXO, Z. **Ações performáticas na cidade: o corpo coletivo**. Revista do Programa de Pós-graduação em Arte da UnB. Brasília: VIS, 2011.

COHEN, R. **Performance como Linguagem: criação de um tempo-espaço de experimentação**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

COLETIVO PARABELO. **Educ(ação): interfaces entre Performance e Educação**. Performatividade, Educação, Arte e outras, Cine Galpão, 29 Jun. 2011. Disponível em: <<http://coletivo-parabelo.blogspot.com.br/2011/06/educacao-interfaces-entre-performance.html>>. Acesso em: 05 Jun. 2014.

CORREIA, Elder Silva; ZOBOLI, Fabio; MEZZAROBBA, Cristiano. **Os padrões de beleza corporal masculino e as interfaces com a cultura, a ciência e o mercado**. Praxia - Revista Online de Educação Física da UEG, Quirinópolis/GO, v.1, n.1, p. 21-36, 2013. Disponível em: <<http://www.prp.ueg.br/revista/index.php/praxia/article/view/891>>. Acesso em: 04 Jan 2016.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **Fundamentos Estéticos da Educação**. São Paulo: Cortez, 1981.

DUARTE, R. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educar**. n. 24. Curitiba/PR: Editora UFPR, 2004. P.213-225.

ETGES, N. J. Ciência, interdisciplinaridade e educação. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERNANDES, U.J.F. **A raiz no mundo: uma arqueologia do conceito de corpo próprio em Merleau-Ponty**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Filosofia, Programa de pós-graduação em Filosofia, 2013.

FERRARA, L. D. **A estratégia dos signos**. São Paulo: Perspectiva, 1981.

GATTI, B.A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. (Série Pesquisa em Educação, v. 1). Brasília: Plano Editora, 2002.

GLUSBERG, J. **A arte da performance**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

HUME, D. **Investigação sobre o entendimento humano**. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 2000, p. 145-146

IBRI, I. A. **Kosmosnoëtos: a arquitetura metafísica de Charles S. Peirce**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, H.D. **Dicionário básico de Filosofia**. Terceira edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

JEUDY, H. **O corpo como objeto de arte**. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

LIMA, T.C.S. *et al.* A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo. **Revista Textos & Contextos**. v.6 n. 1. Porto Alegre, 2007. p. 93 – 104.

LOCKE, J. **Ensaio sobre o entendimento humano**. Os pensadores. São Paulo: Nova

Cultura, 2000, p. 165.

MADEIRA, C. **Híbrido: do mito ao paradigma invasor?** Lisboa: Editora Mundos Sociais, 2010.

MARLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2 ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MATOS, K. dos. S.; ZOBOLI, F.; MEZZAROBBA, C. Bullying nas aulas de Educação Física escolar: corpo, obesidade e estigma. Revista Atos de Pesquisa em Educação: PPGE/ME FURB. v.7, n.2. 2012. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3150/1986>>. Acesso em: 04 Jan 2016.

MATTOS, P.L.C.L. de. A entrevista não-estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise. **RAP**. Rio de Janeiro, Jul./Ago. 2005.

MEDEIROS, M.B. **Performance Artística no vivo e ao vivo**. Performance, presente, futuro. Rio de Janeiro: Editora Contracapa, 2008.

MEDEIROS, R.M. N. de. Body Art e existência: o conhecimento do corpo na Educação Física. IN: NÓBREGA, T.P. da. (Org.) **Escritos sobre o corpo: diálogos entre arte, ciência, filosofia e educação**. Natal/RN: EDUFRN – editora da UFRN, 2009.

MEDEIROS, R.M.N.de. **Body Art, existência e conhecimento: A percepção do corpo na Educação Física**. 2005. Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <<http://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14600>>. Acesso em: 04 Jan. 2016.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2 ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, M. O Olho e o Espírito. In: **Merleau-Ponty. Textos selecionados**. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1999.

MORA, J.F. **Dicionário de Filosofia**. Tradução: Roberto Leal Ferreira e Álvaro Cabral. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

NIETZSCHE, F. **O nascimento da Tragédia ou Grécia e Pessimismo**. Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal. São Paulo: Editora Escala, 2007.

NÓBREGA, T.P. Corporeidade e Educação Física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito. Natal, RN: EDUFRN, 200.

OLIVEIRA, E.M. **Metodologia da Pesquisa: abordagem qualitativa**. São Paulo, 1999.

OLIVEIRA, M.M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PEIRCE, C.S. **Escritos coligidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

PEIRCE, C.S. **Semiótica**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

PEREIRA, M.de.A. Performance e educação: relações, significados e contextos de investigação. **Revista em Revista**. v.28, n.01, Belo Horizonte, mar. 2012

PERETTA, E. Corporeidade Crítica. **Atos de pesquisa em Educação**. PPGE/ME, FURB: v.7, n.2, p. 454-467, maio/ago. 2012.

PIGNATARI, D. **Semiótica e literatura**: icônico e verbal, oriente e ocidente. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

REIS, A. C. A subjetividade como corporeidade: o corpo na fenomenologia de Merleau-Ponty. **Revista Vivência** (Dossiê: O corpo). v. 37, p. 37-48, 2011.

REZENDE, M.V.B. Corpo, experiência e Performance: perspectivas teórico-metodológicas anti-conceituais. **ARTEFACTUM: Revista de estudos em linguagem e tecnologia**. Ano VII, n. 02, 2015.

ROSE, R.E. **Empirismo e racionalismo**. 19 de Jun. de 2010. Disponível em: <<http://www.consciencia.org/empirismo-e-racionalismo>>. Acesso em 22 de Out. 2014.

SALATIEL, J.R. Peirce e Kant sobre categorias: parte I - Dedução metafísica e reviravolta semiótica. **Cognitio-estudos: Revista Eletrônica de Filosofia**. São Paulo, V. 3, n .1, p. 79-88, jan/jun, 2006.

SANTAELLA, L. **Comunicação e semiótica**. São Paulo: Hacker, 2004.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasilense, 2007.

SANT'ANNA, D.B. (Org.). **Políticas do corpo**: elementos para uma história das práticas corporais. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

SANTOS, A.C.F. Lima Barreto e o ninforepto Numa. IN: SANTOS, A.C.F.; BARBOSA, T.V.R. (Org.). **Tradução e tradição clássica na América Latina**. v. 2 . Belo Horizonte: Viva Voz, 2011.

SAYÃO, D.T. Porque investigar as questões de gênero no âmbito da educação física, esportes e lazer. **Motrivivência: Revista de Educação Física, Esporte, Lazer e Gênero**. n. 19, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/959/737>>. Acesso em: 04 Jan 2016.

SCHECHNER, R.; ICLE, G.; PEREIRA, M.de.A. **O que pode a Performance na Educação? Uma entrevista com Richard Schechner**. *Revista Educação & Realidade*. Maio/Ago. 2010.

SILVA, A.M. Corpo, ciência e mercado: reflexões acerca da gestão de um novo arquétipo da felicidade. Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.

SILVA, A.P.; ALVES, I.E. **O teatro jesuítico como prática educacional na América portuguesa**. Anais da XVII Semana de Humanidades/UFRN. 2010. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/shXVIII/artigos/GT33/O%20TEATRO%20JESUTICO%20COMO%20PRATICA%20EDUCACIONAL%20NA%20AMERICA%20PORTUGUESA.pdf>>. Acesso em: 05. Nov. 2014.

SILVA, E.G. da; SANT'AGOSTINO, L.H.F.; BETTI, M. Expressão Corporal e linguagem na Educação Física: uma perspectiva semiótica. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. Ano 4, número 4, 2005.

SOARES, C. L., MADUREIRA, J. R. “Educação física, linguagem e arte: possibilidades de um diálogo poético do corpo” *Revista Movimento*, V. 11, N. 2, P.75-88, Porto Alegre, maio-agosto/2005.

TESTA, L. **Como introduzir na educação um efeito *performance* capaz de fazê-la variar?** 9º ANPED SUL Faculdade de Educação - PROPESQ/UFRGS, 2012.

ZOBOLI, F. **Cisão corpo/mente: espelhos e reflexos nas práxis da Educação Física**. São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

ZOBOLI, F.; MEZZAROBBA, C.; QUARANTA, A.M.; CORREIA, E.S.; O corpo Híbrido: Análise midiática da participação do atleta Oscar Pistorius no Mundial de Atletismo de 2011. Anais do XVIII Conbrace e V Conice, 2013. Disponível em: <http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/conbrace2013/5conice/paper/view/4843/2682> . Acesso em: 04 Jan 2016.

ZOBOLI, F.; CORREIA, E.S.; SILVA, R.I.da.; LAMAR, A.R. O relógio, a locomotiva e o chip: corpo, tecnologia e semiótica. *Revista Artefactum – Revista de estudos em Linguagens e Tecnologia*. n.1, 2014. Disponível em: <http://artefactum.rafrom.com.br/index.php?journal=artefactum&page=article&op=view&path%5B%5D=268>>. Acesso em: 04 Jan 2016.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção e leitura**. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Sueli Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

APÊNDICES

Apêndice 01 – Questionário e roteiro base para entrevista	133
Apêndice 02 – Termo de autorização e consentimento para realização da pesquisa....	134

APÊNDICE 01 - Questionário e roteiro base para entrevista**QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DAS PERFORMANCES**

1. Como você avalia a sua participação no processo de construção e apresentação das performances? Foi uma experiência válida? Trata-se de uma ferramenta significativa quanto as possibilidades dialogar com os conteúdos/temas sugeridos na disciplina? Justifique sua resposta e fale um pouco dessa experiência.
2. Você já havia tido outras experiências similares a esta, com proposições que perpassam os sentidos da arte-educação, em algum dos ambientes institucionais de educação pelos quais perpassou durante a sua vida escolar? Quais?
3. Fale um pouco da sua experiência com a performance. Quais as suas maiores dificuldades? Ela te ajudou a significar e a apreender e assimilar melhor os conteúdos da disciplina? você considera que ela contribuiu de alguma forma para a sua formação ou representou perda de tempo e de trabalho acadêmico? Por quê?
4. Você acha que é possível transpor a prática da performance para a escola? De que forma? Acha que ela pode contribuir em algum aspecto no processo de ensino-aprendizagem? Justifique sua resposta.
5. Como você avalia o sistema de funcionamento das aulas da disciplina? Você acha que a forma com que a disciplina foi ministrada (exposição de conteúdos/filme/textos) facilitou ou dificultou a elaboração das performances? Descreva a respeito
6. O que você sugere para aperfeiçoar o funcionamento da disciplina e das performances?
7. Faça um breve comentário sobre a seguinte proposição: “A educação tem sido disposta entre “uma valorização superior para a ‘inteligência mental’ e inversamente fragiliza e desfavorece uma cultura fundada no corpóreo. Assim, torna-se imperativo “insistir no acultramento em que o corpo possa ser mediador da aprendizagem, em que ele seja ferramenta vivencial da apropriação do conhecimento”.

APÊNDICE 02 - Termo de autorização e consentimento para possível publicação da pesquisa

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, _____, portador da Cédula de identidade RG nº _____, inscrito no CPF/MF sob nº _____, residente à Av/Rua _____, nº. _____, município de _____/Sergipe. AUTORIZO expressamente a utilização da minha imagem e voz, em caráter definitivo e gratuito, constante em fotos e filmagens decorrentes da minha participação no projeto de “Arte-performance” desenvolvido no interior da disciplina “Filosofia, Educação e corpo” no período de 2014.1. As imagens e a voz poderão ser exibidas: nos relatórios parcial e final do referido projeto, na apresentação audiovisual do mesmo, em publicações e divulgações acadêmicas, em festivais e premiações nacionais e internacionais, assim como disponibilizadas no banco de imagens resultante da pesquisa e na Internet, fazendo-se constar os devidos créditos. O pesquisador fica autorizado a executar a edição e montagem das fotos e filmagens, conduzindo as reproduções que entender necessárias, bem como a produzir os respectivos materiais de comunicação, respeitando sempre os fins aqui estipulados.

Por ser esta a expressão de minha vontade, nada terei a reclamar a título de direitos conexos a minha imagem e voz ou qualquer outro.

Pesquisador(a): Jessica Vitorino da Silva Terra Nova
Orientador: Fabio Zoboli

_____, ____ de _____ de 2014.

Assinatura

ANEXOS

Anexo 01 – Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Sergipe.....	136
Anexo 02 – Sobre o Núcleo de Pesquisa e ações da terceira idade/NUPATI	138
Anexo 03 – Ementa e cronograma da disciplina “Filosofia, Educação e Corpo”	140
Anexo 04 - Sinopses dos filmes sugeridos e assistidos nas aulas	145

ANEXO 01 – Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Sergipe.

Regime Acadêmico: Sistema de Matrícula por Disciplina (Créditos)

Turno de Funcionamento: Diurno

Carga Horária Total: 3.075 horas. Creditação Total: 205 créditos

Prazos para Conclusão: Mínimo: 8 semestres

Máximo: 14 semestres

Créditos Obrigatórios: 161

Créditos Optativos 28. Créditos Complementares: 16

Vagas: 50 vagas

1º ANO 1º SEMESTRE

CODIGO	DISCIPLINA	CH	NAT	CR	PRÉ-REQUIS
207054	Bases da Anatomia para Educação física	60	A	4	VESTIBULAR
205032	Fisiologia Básica	60	A	4	VESTIBULAR
203025	Crescimento e Desenvolvimento humano	75	A	5	VESTIBULAR
407031	Introdução a Filosofia	60	A	4	VESTIBULAR
404712	Produção e Recepção de Texto I	60	A	4	VESTIBULAR
406211	Psicologia Geral	60	A	4	VESTIBULAR
405041	Sociologia I	60	A	4	VESTIBULAR
TOTAL		435		29	

2º SEMESTRE

405011	Antropologia I	60	A	4	405041
203008	Saúde, Sociedade e Educação Física	60	A	4	203025
406256	Introdução à Psicologia da Aprendizagem	60	A	4	406211
203026	Comportamento Motor	60	A	4	203025
203034	Filosofia, Educação e Corpo	60	A	4	407031
402261	História da Educação	75	A	5	407031
TOTAL		375		25	

2º ANO 3º SEMESTRE

203001	Conhecimento e Cultura Escolar	60	A	4	203034
203035	História da Educação Física	60	A	4	402091
203110	Fund. Teórico-Metodológicos em Ed. Física Escolar	60	A	4	406256
203106	Pesquisa e Docência em Educação Física Escolar I	60	A	4	407083
203027	Aprendizagem Motora em Educação Física	60	A	4	203026
203114	Educação e Ludicidade	60	A	4	405041
TOTAL		360		24	

4º SEMESTRE

203111	Ensino da Educação Física na Educação Infantil	60	A	4	203110
203066	Pedagogia do Esporte I	60	A	4	203027
203082	Pedagogia da Dança	60	A	4	203114
203112	Educação Física Escolar I	60	A	4	203027
401101	Didática	75	A	5	203110
203080	Pedagogia da Ginástica I	60	A	4	207054
TOTAL		375		25	

5º SEMESTRE

CODIGO	DISCIPLINA	CH	NT	CR	PRÉ-REQUIS
203067	Pedagogia do Esporte II	60	A	4	203066
203107	Pesquisa e Docência em Educação Física Escolar II	60	A	4	203106
203113	Educação Física Escolar II	60	A	4	203112
203028	Educação Física, Adaptação e Inclusão	60	A	4	203027
401011	Estrutura e Funcionamento do Ensino	60	A	4	401101
	Optativa I	60	A	4	
	TOTAL	360		24	

6º SEMESTRE

203115	Estágio Supervisionado I	210	A	14	203113
401355	Língua Brasileira de Sinais	40	A	4	
	Optativa II	60	O	4	
	Optativa III	60	O	4	
	TOTAL	370		26	

4º ANO**7º SEMESTRE**

203116	Estágio Supervisionado II	210	A	14	203115
203108	Monografia I	45	A	3	203107
	Optativa IV	60	O	4	
	Optativa V	60	O	4	
	TOTAL	375		25	

8º SEMESTRE

203109	Monografia II	45	A	3	203108
	Optativa VI	60	O	4	
	Optativa VII	60	O	4	
	TOTAL	165		11	

DISCIPLINAS OPTATIVAS

203002	Educação e Estética	60	O	4	203034
203009	Teorias do Lazer	60	O	4	
203010	Educação Física, Esporte e Midia	60	O	4	405041
203004	Tópicos Especiais em Educação Física I	60	O	4	A definir
203005	Tópicos Especiais em Educação Física II	60	O	4	A definir
203006	Tópicos Especiais em Educação Física III	60	O	4	A definir
203007	Tópicos Especiais em Educação Física IV	60	O	4	A definir
203036	Esporte e Mordenidade	60	O	4	203035
203037	Sociologia do Esporte	60	O	4	203037
203069	Consciência Corporal	60	O	4	203068
203070	Pedagogia dos Esportes Aquáticos I	60	O	4	203066
203071	Pedagogia dos Esportes Aquáticos II	60	O	4	203070
203072	Pedagogia das Lutas I	60	O	4	203082
203073	Pedagogia das Lutas II	60	O	4	203072
203074	Pedagogia do Futebol	60	O	4	203066
203075	Pedagogia do Futsal	60	O	4	203066
203076	Pedagogia do Basquetebol	60	O	4	203066
203077	Pedagogia do Voleibol	60	O	4	203066
203078	Pedagogia do Handebol	60	O	4	203066
203079	Pedagogia do Atletismo	60	O	4	203066
203081	Pedagogia da Ginástica II	60	O	4	203080

ANEXO 02 - Sobre o Núcleo de Pesquisa e ações da terceira idade/NUPATI



NÚCLEO DE PESQUISA E AÇÕES DA TERCEIRA IDADE/NUPATI

Foi criado na Universidade Federal de Sergipe, em 10 de setembro de 1998, através da portaria nº 748/Gr, com a finalidade de promover a cidadania da pessoa idosa, desenvolvendo ações integradas mobilizando implementando as finalidades da universidade; ensino pesquisa e extensão, focando as áreas de geriatria, gerontologia e direitos humanos, em consonância com as legislações: Constituição Federal de 1988; Lei 8842/1996- Política Nacional do Idoso; Lei 10.741/2003 – Estatuto do Idoso.

O núcleo tem como objetivos: Proporcionar a inclusão e valorização do idoso e da idosa na Universidade, nas ações de ensino, pesquisa e extensão, estimulando os aspectos intelectuais, culturais, políticas e artísticos; Sistematizar e ampliar o conhecimento da Gerontologia; Formar recursos humanos, dos diversos níveis, para a compreensão e ação sobre o envelhecimento humano; Possibilitar auto-identificação de potencialidades e habilidades, visando o resgate e valorização da pessoa idosa na comunidade universitária e na sociedade; Permitir troca de experiências intergeracionais e formação de massa crítica; Criar fórum permanente de atualização e auto-desenvolvimento, através de debates e pesquisas sobre as questões do envelhecimento humano; Assessorar entidades na organização de programas e projetos de valorização da pessoa idosa.

O NUPATI está regido pelos seguintes **Princípios**: Percepção do envelhecimento como processo natural do ser humano; Trabalho em equipe; Conhecimento teórico-metodológico e técnico-científico; Valorização individual e coletiva do saber popular; Inovação pedagógica e tecnológica; Ênfase na gestão participativa com responsabilidade social.

A Missão do núcleo é: Incluir pessoas da terceira idade nas atividades acadêmicas da UFS, favorecendo o desenvolvimento de habilidades científicas, culturais, políticas e afetivas, valorizando-os como cidadãos atuantes e participativos na sociedade.

Com a **Visão** de que o idoso de hoje e do futuro, tem que ser visto como um sujeito ativo e integrante do processo de produção e disseminação de conhecimentos e saberes, concernentes ao homem em sociedade.

AÇÕES DESENVOLVIDAS - Dentre as ações desenvolvidas destacam-se:

Projetos: Universidade Aberta à Terceira Idade - Matrícula em disciplinas dos cursos de graduação da UFS; Canto Integrado de Apoio e Prevenção à Violência contra o Idoso; Curso de Cuidadores de Idosos; Inclusão Digital – informática básica na terceira

idade; Canto-Coral “Coral Vozes da Sabedoria”; Campanha Educativa: Idoso Consciente vota com sabedoria; Realização: em três oficinas, panfletagem e divulgação na mídia; Divulgando Ações: Participação de membros do NUPATI/UNATISE em eventos locais regionais e nacionais, com apresentação de trabalhos; Laboratório de aprendizagem e formação na graduação/estágio curricular – cursos de serviço social, ciências sociais, turismo, ciência da computação, história; Maturidade Solidária: Campanhas sócio-educativa e oficinas em Instituições de Longa Permanência para Idosos/ ILPI, envolvendo estudantes da terceira idade, professores, estagiários do NUPATI.

Cursos: Inclusão Digital: Aulas de Informática básica para alunos da terceira idade, com matrículas semestrais; Curso de Extensão à Distância a nível de atualização e aperfeiçoamento: Gênero e Diversidade na Escola, promovido através do convênio MEC-SECAD/UFS/CESAD, nos pólos UAB/UFS; História de Sergipe para alunos da terceira idade, composto por três períodos; Formação de Recursos Humanos: Pós - Graduação *Lato Sensu* - II Especialização em Gerontologia Social; Especialização em Gestão de Políticas Públicas m Gênero e Raça entre outros.

Projeto de Pesquisa: Viver e aprender a viver na velhice. (em andamento); Violência contra a mulher em Sergipe; Percepção da família sobre a inserção do idoso no ambiente universitário (em andamento).

Eventos: Workshop “Respeito Sim, Violência Não”; Dia Nacional de Combate a Violência contra o Idoso, Semana de Mobilização; Encontro Estadual de Estudantes da Terceira Idade; Fórum Nacional de Coordenadores de Projetos da Terceira Idade de Instituições de Ensino Superior; Encontro Nacional de Estudantes da Terceira Idade de Instituições de Ensino Superior. Sarau Literário da Maturidade.

(Fonte: <http://nupati.ufs.br/>)

ANEXO 03 - Ementa e cronograma da disciplina “Filosofia, Educação e Corpo”

203034	Filosofia, Educação e Corpo		
CR: 04	CH: 60	PEL:	Pré-requisito:
Ementa: Introdução à reflexão sociológica e filosófica do corpo. Políticas e pedagogias do corpo. O corpo como objeto de estudo dos mecanismos políticos que visam a subjetivação e a objetivação da educação dos corpos. A educação é encarada como um dos mecanismos políticos das culturas no sentido destas conhecerem o corpo em suas possibilidades materiais e simbólicas de exercer e de suportar atos governantes orientados à produção de comportamentos corporais em suas sociedades mediadas por leis, regras, valores, conceitos e saberes localizáveis histórica e geograficamente – tempo e espaço.			
Referências Básicas: LE BRETON, D. Antropologia do corpo e modernidade . Tradução de Fábio dos Santos Creder Lopes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. BÁRTOLO, J. Corpo e sentido : estudos intersemióticos. Covilhã: Livros LabCom, 2007. MERLEAU-PONTY, M. A natureza : curso do Collège de France. Tradução de Álvaro Cabral. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Tópicos) Referências Complementares: NIETZSCHE, F. W. Assim falava Zaratustra . Coleção: os pensadores. 1983. SANTAELLA, L. Corpo e comunicação : sintomas da cultura. São Paulo: Paulus, 2004. FENSTERSEIFFER, P. E. A Educação Física na crise da modernidade . Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2001. FOUCAULT, M. Vigiar e Punir : história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1987. NOVAES, A. O homem máquina : a ciência manipula o corpo. Companhia das letras: São Paulo, 2003.			

CRONOGRAMA

DATA	ATIVIDADES
AULA 1: (14/04/2014)	– Caça-tesouro – Apresentação e discussão com os acadêmicos do cronograma, plano de curso, planejamento da disciplina. – Passar tarefa: conceito de cultura
AULA 2: (24/04/2014)	– O conceito de cultura discussão com o trabalho dos alunos. – Apresentando a cultura (slides incorporação da cultura).


AULA 3: (28/04/2014)	– Apresentando a cultura (slides incorporação da cultura)
AULA 4: (05/05/2014)	– Texto 01: Rubem Alves (“O corpo e as palavras”) – Marcas da cultura no corpo
AULA 5: (08/05/2014)	– OS TEMAS DO CORPO – Sobre a PERFORMANCE – Texto 02: Bia Medeiros (“performance artística no vivo e ao vivo”) – Texto 03: Zalinda Cartaxo (“Ações performáticas na cidade - o corpo coletivo”)
BLOCO TEMÁTICO “CORPO E PADRÃO DE BELEZA”	
AULA 6: (12/05/2014)	– Corpo e padrões de beleza
AULA 7: (15/05/2014)	– Obsessões padrão de beleza
AULA 8: (19/05/2014)	– Filme “MAUS HÁBITOS”
AULA 9: (22/05/2014)	– Texto 04: Elder Silva Correia, Fabio Zoboli e Cristiano Mezzaroba (“Os padrões de beleza corporal masculino e as interfaces com a cultura, ciência e mercado”)
AULA 10: (26/05/2014)	– Aula preparação elaboração da performance corpo e padrões de beleza
AULA 11:	– Apresentação performance corpo e padrões de beleza (2,5)

(29/05/2014)	
BLOCO TEMÁTICO “CORPO BIOTECNOLOGIA”	
AULA 12: (02/06/2014)	– Corpo e biotecnologia
GREVE	GREVE
AULA 13: (10/07/2014)	– Corpo e máquina
AULA 14: 14/07/2014	– Filme “A PELE QUE HABITO”
AULA 15: 17/07-2014	<ul style="list-style-type: none"> – Texto 05: Fabio Zoboli, Elder Silva Correia, Renato Izidoro da Silva e Adolfo Ramos Lamar (“O relógio, a locomotiva e o chip: corpo, tecnologia e semiótica”) – Texto 06: Fabio Zoboli, Elder Silva Correia, Cristiano Mezzaroba e André Marsiglia Quaranta (“O corpo híbrido: análise midiática da participação do atleta Oscar Pistorius no mundial de atletismo de 2011”)
AULA 16: (21/07/2014)	– Preparação elaboração da performance corpo e biotecnologia
BLOCO TEMÁTICO “CORPO E GÊNERO”	
AULA 17: (24/07/2014)	– Corpo e gênero


AULA 18: (28/07/2014)	– Gênero e Educação Física
AULA 19: (31/07/2014)	– Apresentação performance corpo e biotecnologia (2,5)
AULA 20: (04/08/2014)	– Filme BILLY ELIOT
AULA 21: (07/08/2014)	– Texto 07: Deborah Thomé Sayão (“Porque investigar as questões de gênero no âmbito da educação física, esportes e lazer?”)
BLOCO TEMÁTICO “CORPO E ESTIGMA”	
AULA 22: (11/08/2014)	– Corpo e estigma
AULA 23: (14/08/2014)	– Corpo e relações de poder (poder simbólico – violência simbólica)
AULA 24: (18/08/2014)	– Filme “42- A história de uma lenda”
AULA 25: (21/08/2014)	– Texto 08: Keyte dos Santos Matos, Fabio Zoboli e Cristiano Mezzaroba (“Bullying nas aulas de Educação Física escolar: corpo, obesidade e estigma”)

AULA 26: (25/08/2014)	– Preparação elaboração da performance corpo e estigma/ corpo e gênero
AULA 27: (28/08/2014)	– Apresentação das performances corpo e gênero/ corpo e estigma (5,0)
AULA 28: (01/09/2014)	– Síntese conteúdo avaliação final
AULA 29: (04/09/2014)	– Avaliação final (prova peso 10,0)
AULA 30: (08/09/2014)	– Organização e preparação para o Festival – Festival de Performance “O corpo em-cena”
AULA 31: (11/09/2014)	– Entrega e divulgação de resultado

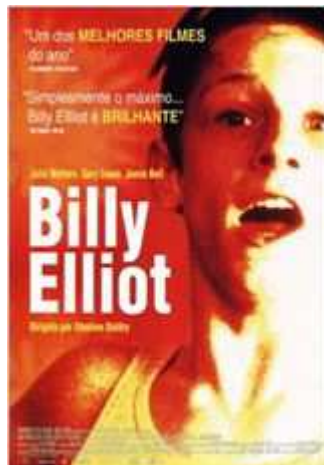
ANEXO 04 - Sinopses dos filmes sugeridos e assistidos nas aulas.

	Título	Maus Hábitos
	Título Original	Malos Hábitos
	Ano de Produção	2007
	Lançamento	Desconhecida (1h43min)
	Dirigido por	Simon Bross
	Com	Ximena Ayala , Marco Antonio Trevino , Emilio Echevarria
	Gênero	Drama

	Nacionalidade	México
	Distribuidor	-----
<p>Sinopse: Matilde (Ximena Ayala) é uma jovem freira que inicia um jejum místico para impedir uma inundação, que acredita estar por vir. Elena (Elenia de Haro) é uma mulher linda e magra, que tem vergonha do peso de sua filha, Linda (Elisa Vicedo), e pretende fazer de tudo para que ela emagreça até sua 1ª comunhão. Ao mesmo tempo o pai de Linda, Gustavo (Marco Antonio Treviño), redescobre o amor nos braços de uma estudante chamada Gordinha (Milagros Vidal), que também é apaixonada por comida.</p>		

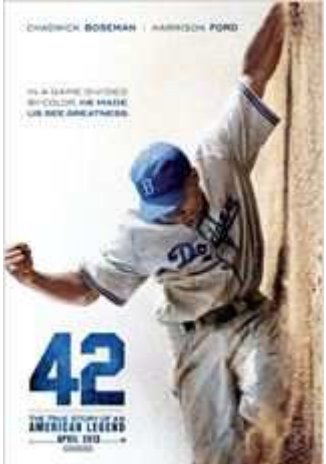
	Título	A pele que habito
	Título Original	La Piel que Habito
	Ano de Produção	2011
	Lançamento	4 de novembro de 2011 (1h57min)
	Dirigido por	Pedro Almodóvar
	Com	Antonio Banderas , Elena Anaya , Marisa Paredes
	Gênero	Suspense, Drama
	Nacionalidade	Espanha
	Distribuidor	FOX FILMES

Sinopse: Roberto Ledgard (Antonio Banderas) é um conceituado cirurgião plástico, que vive com a filha Norma (Bianca Suárez). Ela possui problemas psicológicos causados pela morte da mãe, que teve o corpo inteiramente queimado após um acidente de carro e, ao ver sua imagem refletida na janela, se suicidou. O médico de Norma acredita que esteja na hora dela tentar a socialização com outras pessoas e, com isso, incentiva que Roberto a leve para sair. O cirurgião pensa que a filha foi estuprada e elabora um plano para se vingar do suposto estuprador.

	Título	Billy Elliot
	Título Original	Billy Elliot
	Ano de Produção	1999
	Lançamento	Desconhecida (1h50min)
	Dirigido por	Stephen Daldry
	Com	Jamie Bell , Gary Lewis , Julie Walters
	Gênero	Comédia dramática , Musical
	Nacionalidade	Reino Unido
	Distribuidor	-----

Sinopse: Billy Elliot (Jamie Bell) um garoto de 11 anos que vive numa pequena cidade da Inglaterra, onde o principal meio de sustento são as minas da cidade. Obrigado pelo pai a treinar boxe, Billy fica fascinado com a magia do balé, ao qual tem contato através de aulas de dança clássica que são realizadas na mesma academia onde pratica boxe. Incentivado pela professora

de balé (Julie Walters), que vê em Billy um talento nato para a dança, ele resolve então pendurar as luvas de boxe e se dedicar de corpo e alma dança, mesmo tendo que enfrentar a contrariedade de seu irmão e seu pai sua nova atividade.

	Título	42 – A História de uma lenda
	Título Original	42
	Ano de Produção	2013
	Lançamento	Abril de 2013 (2h8min)
	Dirigido por	Brian Helgeland
	Com	Chadwick Boseman , Harrison Ford , Christopher Meloni
	Gênero	Biografia , Drama
	Nacionalidade	EUA
	Distribuidor	WARNER BROS

Sinopse: 1946. Jackie Robinson (Chadwick Boseman) é um jogador de baseball que disputa a liga nacional dos negros até ser recrutado por Branch Rickey (Harrison Ford), o executivo de um time que disputa a maior competição do esporte nos Estados Unidos. Rickey quer que Robinson seja o primeiro negro a disputar a Major League na era moderna, o que faz com que ambos tenham que enfrentar o racismo existente não apenas da torcida e da diretoria, mas também dentro dos campos.

Fonte: <http://www.adorocinema.com/>